

ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM

MARIA DA PAIXÃO RODRIGUES BEZERRA GOMES



ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE GESTÃO PARA A
APRENDIZAGEM



Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2021

Copyright © da autora.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes.

Estudos bibliográficos sobre gestão para a aprendizagem. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 75p.

ISBN: 978-65-80476-73-2

DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-73-2

1. Educação. 2. Gestão. 3. Aprendizagem. I. Autora.

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

APRESENTAÇÃO

O livro tem como proposta o estudo sobre uma nova concepção de gestão escolar focada na aprendizagem dos alunos e nas dimensões de trabalho do gestor visando o sucesso escolar.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

SUMÁRIO

Capítulo 1 GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM	7
Capítulo 2 DETERMINANTES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	12
Capítulo 3 AVALIAÇÃO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM	18
Capítulo 4 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	23
Capítulo 5 DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	29
Capítulo 6 DESAFIOS E O PAPEL DO DIRETOR ACADÊMICO PARA GARANTIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	34
Capítulo 7 GESTÃO DA APRENDIZAGEM ALIADA A TEORIA SOCIAL	39
Capítulo 8 CAPACITAÇÃO DE GESTORES BASEADA NA APRENDIZAGEM	44
Capítulo 9 GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO COM APRIMORAMENTO DO APRENDIZADO	48
Capítulo 10 APRENDIZAGEM DE GESTÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	53
Capítulo 11 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO GERENCIAL	57
Capítulo 12 APRENDIZAGEM ONLINE NA EDUCAÇÃO DE GESTÃO	61
Capítulo 13 SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	66
Capítulo 14 APRENDIZAGEM COM BASE EM COMPETÊNCIAS: TECNOLOGIA E GESTÃO	70
SOBRE A AUTORA	74
ÍNDICE REMISSIVO	75

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*
*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Gestão e Aprendizagem são duas palavras que instauram conexões interessantes estabelecendo diálogos entre elas e abrindo possibilidades com interlocutores diversos no contexto da educação brasileira. O denominador comum a ambas é com certeza, a vida humana processo vivo, dinâmico, concreto e não uma abstração metafórica. Vida de cada pessoa e de pessoas em interação, em contínuo exercício de múltiplas aprendizagens e “ensinagens”. Vida de pessoa e pessoas que precisam ser gestadas em muitas dimensões e à luz de valores que conferem significado. “Todo ser humano é inconcluso e é aí que se funda a educação como processo permanente”, diz Paulo Freire e é nesta perspectiva que Gestão e Aprendizagem inauguram contornos para que a vida aconteça. Aprendizagem entendida como processo ativo e interativo contemplando o ensino como dimensão implícita ao conceito. “Mestre, não é aquele que ensina, mas o que de repente, aprende” já anunciava Guimarães Rosa em *Grandes Sertões/Veredas*. Gestão como processo igualmente dinâmico: planeja, organiza e avalia o processo de educação e de vida, oportunizando tempos e espaços, imprimindo rumo e operacionalizando intenções (1-3).

A educação brasileira nos dias atuais tem sido contemplada com uma avalanche de reportagens trazidas à tona pela mídia em suas múltiplas manifestações, tais como jornais, revistas, rádio e televisão, equacionando informações que de um lado, enfatizam a importância da escola, do professor e do processo de educação como alavanca de desenvolvimento social e econômico e de outro lado, questionam a qualidade, a eficiência do que está acontecendo nas salas de aula pelo Brasil afora, atingindo diretamente a todos os que batalham nesta área. Todo professor/gestor tem sido atingido por estas inquietações e as informações trazidas pelos diferentes meios de comunicação apresentam indicadores comuns referendados por estudos, pesquisas e experiências de sucesso nos diferentes países do mundo, com ênfase nas nações que nos últimos anos deram saltos significativos na educação. Essas análises indicam prioridades a serem adotadas pela educação brasileira em duas dimensões:- políticas públicas em nível macro e sistêmico e a outra em nível micro de atuação local e de compromisso de cada cidadão (4-6).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: gestão, aprendizagem. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Do ponto de vista macro e sistêmico, são enfatizados: - necessidade de investimentos financeiros bem administrados; - elaboração de um currículo nacional como referência de conteúdos e de aprendizagens; - ênfase na meritocracia como forma de incentivo ao trabalho de professores e gestores; - importância do monitoramento e avaliação em todos os níveis do processo de educação. Na perspectiva micro de cada professor/gestor, os estudos e pesquisas divulgados têm indicado como ações que mais otimizam a educação: - o compromisso e a crença em cada aluno, disseminando uma cultura do sucesso e não do fracasso escolar; a melhor qualificação do professor como um grande impacto na sala de aula; - a sábia utilização de material e metodologia adequados; - o monitoramento e a avaliação constantes e sistemáticos das ações escolares; o envolvimento e a cobrança contínua dos pais e de toda sociedade civil em favor da qualidade da educação ofertada por cada escola e a importância da direção/gestão para oportunizar espaços e tempos de aprendizagens (8).

O processo de educação entendido na perspectiva do humano inconcluso e a ser construído está pautado na concepção de pessoa como ser ativo, interativo, crítico que se posiciona como sujeito concreto em suas múltiplas relações. Nesta perspectiva, alguns eixos operacionais devem ser contemplados possibilitando a dialética do saber fazer articulado onde as pessoas ensinam/aprendem e devem gerir processos no nível da vida pessoal, em projetos e instituições. Em se tratando do diretor escolar existem muitos estudos e pesquisas que indicam a importância desta função como articuladora e responsável pelo processo de educação em curso. O diretor, enquanto elemento agregador e catalisador potencializa a relação de forças existentes nas dimensões internas e externas de uma escola, oportunizando inovações, mudanças que se fazem ou não necessárias no enfrentamento dos desafios (7).

A existência de uma gestão colegiada personificada por uma equipe diretiva não anula de forma alguma o papel fundante da atuação e da responsabilidade de um diretor. Há uma afirmação muito interessante de que “a escola tem a cara do diretor”. Esta é uma expressão popular que reitera esta importância reconhecendo o verdadeiro papel de liderança por ele desempenhado. Com esta ênfase, não se minimiza e nem mesmo se descarta a participação de todos os demais segmentos da escola, mas sinaliza-se a necessidade de gestão do processo escolar como um todo, que não se restringe ao bom andamento de cada uma das salas de aula. No coletivo escolar, as diferentes salas de aula precisam estar atreladas a um projeto pedagógico consequente que se refere à escola como um todo e serem oportunizadas e viabilizadas enquanto tempos e espaços em movimento (10).

O diretor para alavancar de forma positiva o projeto pedagógico da escola, precisa em primeiro lugar, acreditar na educação, nas pessoas enquanto processos de vida, e na escola enquanto um espaço fundamental de vida humana. Como líder, ele clareia possibilidades, articula atividades, age e interage de forma proativa no coletivo, sabendo delegar tarefas possíveis, mas, principalmente, não abrindo mão de ser o condutor do projeto político pedagógico da escola e da interlocução com a comunidade e com os órgãos do governo (9).

Há que se destacar aqui, estas duas dimensões da gestão escolar: -a dimensão interna: - relativa à organização dos espaços e tempos das atividades escolares, de modo que se oportunizem condições de planejamento, trabalho, participação, tomada de decisões e de monitoramento e avaliação do processo; - dimensão externa: diz respeito à função social da escola quanto à produção e reprodução do conhecimento da humanidade, bem como das demandas que a sociedade trazem para a escola e a necessária interação. Com isto, o diretor está garantindo a razão de ser da escola que não pode ser descaracterizada e nem mesmo minimizada. Por exemplo, é saudável que ele delegue atividades como organização do almoxarifado da escola, ou ainda a confecção do horário de professores, desde que existam critérios e um monitoramento a serem respeitados nesta execução alinhada aos rumos da escola. Em hipótese alguma, ele pode delegar a questão da aprendizagem, dos métodos, das formas de avaliação, que devem ser conduzidas no coletivo com os responsáveis em questão. Ao contemplar a essência do ethos escolar, o diretor está garantindo a excelência ou o fracasso que sua instituição está promovendo, articulando a equipe escolar, como um time ou uma orquestra na condução dos seus objetivos. A todo momento, ele traz à tona, o significado da educação nos espaços e nos tempos desenvolvidos na escola, para que não perca o rumo, a vibração, as crenças e os valores vivenciados nos eixos da ação escolar. A preocupação com o processo de construção do conhecimento e a qualidade em que ele está ocorrendo deve pontuar a sistematização de seu trabalho (11-13).

CONCLUSÃO

Uma escola para todos não significa o barateamento de conteúdos porque a sua função não é a de ministrar conteúdos prontos de alto nível para alguns alunos, mas, sim, desenvolver cidadania para se viver em um mundo plural e existem dimensões cognitivas, afetivas, sociais a serem contempladas. O professor da escola comum, quando começa a trabalhar com as diferenças, abandona a postura tradicional de educação que acredita que todos os alunos são iguais. O professor da escola comum só melhora, proporcionando um ensino de qualidade quando descobre que todos os alunos são especiais, ou seja, quando reconhece o trabalho com as diferenças nas turmas escolares. A escola de qualidade é uma escola inclusiva e o diretor, juntamente com os professores, coordenador pedagógico e os pais não podem abrir mão desse projeto, pois a atenção às diferenças vai contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, exigindo a transformação de práticas excludentes que estão presentes na maioria das escolas comuns da sociedade, impedindo a construção de uma cidadania por inteiro e a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

1. ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 241-274, 2010.
2. AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **Procedure of the II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. 2001. p. 427-432.
3. CARVALHO, Rosângela Saraiva et al. Integração entre o sistema de gestão acadêmica e o sistema de gestão da aprendizagem: identificando necessidades e prototipando requisitos favoráveis a prática docente. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 81-91, 2012.
4. CARVALHO, Rosângela Saraiva. **Sistemas de gestão da aprendizagem e sistemas de gestão acadêmica: avaliados pela ótica do docente**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
5. DIAS, Ana Lúcia Braz; FARIA, Celso de Oliveira. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar–GESTAR II Caderno de Teoria e Prática 2-TP2: Matemática nos esportes e nos seguros, 2008. 2008.
6. GALENO, Adgerson dos Santos. **Concepção de módulo para dispositivos móveis de gestão da aprendizagem pessoal integrado ao sistema de gestão da aprendizagem Amadeus**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

7. GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 662-681, 2013.
8. GOMES, Alex Sandro et al. Instalação, configuração e uso da plataforma de gestão de aprendizagem Amadeus. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 1, n. 1, 2011.
9. LOBATO, Luanna Lopes et al. Novos estilos de interação em Sistemas de Gestão de Aprendizagem. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2008.
10. MARTINS, José Lauro. A gestão da aprendizagem em ambiente virtual. 2014.
11. MARTINS, José Lauro. Enquanto uns ensinam, outros navegam: a gestão da aprendizagem em tempos digitais. 2017.
12. PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.
13. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 1, p. 85-106, 2015.

DETERMINANTES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Deve-se ressaltar a importância da relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem, direcionando a discussão para o aspecto de sua relevância dentro da educação, por compreender-se que todo relacionamento é arraigado de afeto, sendo este o principal componente nas relações humanas. Para tanto, a relação professor-aluno é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Por isso, o docente precisa refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida. Atualmente, o docente reconhece suas possibilidades e limitações, Nesse sentido, a dinâmica ensino-aprendizagem que envolve a interação professor-aluno deve abranger todos os aspectos, englobando assim as suas condições de vida, sua relação com a escola, a percepção e a compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado (3).

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (1). Dessa forma, não resta dúvida que na formação docente é de suma importância que o futuro profissional tenha consciência de que o pensar certo não é nenhum presente, e nem é como receita de bolo, pelo contrário, ele supera os grandes desafios dessa profissão, e que há necessidade de querer e buscar o que se pretende no âmbito da profissão (2)

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão de conhecimento, esse processo não se configura apenas no fato de que se ter um professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel do dirigente, do professor e da atividade dos alunos. Assim, A relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino (4-5).

A forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, e parte desta relação. (6). Segundo (7): A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples

relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. Assim sendo, as relações entre docentes e discentes envolvem comportamentos intimamente relacionados, em que as ações de um desencadeiam ou promovem as do outro. Dessa maneira, o aluno não é um depósito de conhecimentos memorizado, como se fosse um fichário ou uma gaveta. O aluno é um ser capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Processo, Ensino e Aprendizagem. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente, ao lado de outras que estudamos. (10). Portanto, embora complexas as relações humanas, elas são peças fundamentais na realização de mudanças em nível educacional e comportamental. Isso significa que o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento por meio de informações, mas também com o processo de construção da cidadania do aluno através do relacionamento entre os sujeitos aprendentes.

O educando deve ser considerado como sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento. Por isso, o professor tem um papel de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado do que do aluno. O trabalho do professor em sala de aula, bem como seu relacionamento com os alunos é expressado pela relação que ele tem com a sociedade e com cultura. É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa

determinada concepção do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (8).

Desse modo, o professor deve ser consciente de que seu papel é o de facilitador de aprendizagem, ou seja, agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação ativa do conhecimento, a partir de abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos, visando à formação de cidadãos conscientes (9).

A relação professor-aluno é uma condição indispensável para a mudança do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar intimamente ligada às normas e programas da unidade de ensino, a interação do professor com o aluno forma o centro do processo educativo. Nesse contexto, o aspecto da transformação de conhecimento faz parte da relação pessoal entre docente e discente, para tanto, as regras disciplinares impostas pelo sistema tradicional necessitam ser mudadas. Dentro desse processo, essa relação deve estar pautada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o educando para o crescimento interno. Além disso, cabe também ao professor adotar procedimentos, que vão além de invocar os componentes da construção do conhecimento com a fala, da escrita, da leitura e do ato de pensar mediados pela construção do conceito, sejam capazes de oferecer oportunidades para que a aula seja, de fato, um lugar de desenvolvimento de potencialidades, crescimento intelectual e de descoberta de valores e de rumos que irão influir no desenvolvimento pessoal do aluno na construção de sua cidadania (10).

O processo de ensino não se limita à transmissão de conhecimentos, à estrutura, mas sim a adequar o conteúdo à realidade do aluno. Isso pode ocorrer por meio de uma postura, que não seja, só através de conteúdo escolar, para que o educando também possa mudar sua visão de mundo diante de fatos cotidianos, que associados aos conteúdos poderão proporcionar uma mudança meio de uma aprendizagem mais significativa. Ao professor crítico não basta que denuncie as injustiças sociais, que esteja engajado num sindicato ou partido ou que explicita o caráter ideológico dos conteúdos escolares (12).

É preciso antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente que levam ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade. (11). No entanto, entende-se que o ensino é essencialmente social, pois envolvem necessariamente relações com outras pessoas, e por isso, o professor não deve preocupar-se somente com conhecimento, adquirindo-o apenas por meio da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania.

Dessa maneira, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, pelas atitudes e métodos de motivação adotados pelo docente na sala de aula. O aluno, enquanto sujeito, constrói o seu conhecimento, bem como sua realidade social através das interações. Essa visão de aprendizagem salienta a construção do significado e do conhecimento como um processo social em que os participantes, por meio do diálogo, criam um conhecimento (3-4).

No relacionamento professor-aluno, há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o professor, estando no lugar de quem deve ensinar, transmite conhecimentos, também aprende com a realidade de cada aluno; e o aluno no lugar de quem recebe ensinamentos também ensina e aprende mesmo sem intencionalidade. Para (5) “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E isso se dá no relacionamento estabelecido entre professores e alunos. Para assegurar a relação conhecimento prática. (6) ressalta que se deve estabelecer vínculos entre conteúdos, as experiências e os problemas da vida prática; pedir para os alunos sempre fundamentem aquilo que realizaram na prática, mostrar a relação dos conhecimentos científicos com os de outras gerações.

Cabe ao professor, em sala de aula, estimular e dirigir o processo de ensino-aprendizagem, utilizando um conjunto de ações, passos e procedimentos de acordo com o nível do grupo de alunos. A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. O conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais (10-12).

É, antes de qualquer coisa, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica e ainda o relacionamento harmonioso dos sujeitos aprendentes. Pensar certo e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja de forma própria de pensar de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (11). O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de trocar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. Portanto, para que haja geração de conhecimento é necessário compreender que o ato de ensinar requer uma postura pedagógica dialética, pois o diálogo pode ser uma fonte de riqueza e alegria que só acontece quando os interloc-

cutores têm voz ativa sem limitar ou impor. (6) faz uma interessante observação sobre o significado destes termos: Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana.

CONCLUSÃO

Ensinar é um processo pelo qual seus elementos principais – professor e aluno – devem ajustar-se na mediatização do conhecimento. Esse “ajuste” é condição essencial e necessária para o sucesso do processo, dessa forma, é necessário compreender que o educador deve estar profissionalmente capacitado para desenvolver e estimular a criatividade do educando rumo ao conhecimento. E ainda, compreender que o ato de ensinar e aprender é definido, de acordo com alguns pensadores, como sendo “um gesto de amor”, ou seja, dar um pouco daquilo que sabe a quem tem sede de aprender.

Nesse sentido, não resta dúvida que, para o sucesso do trabalho desse professor-educador, é de suma importância que ele desenvolva um autoconhecimento, tenha controle emocional, pratique o bom relacionamento, e, acima de tudo ter a certeza de que escolheu a profissão certa. Isso contribuirá para que ele possa desenvolver com eficiência e segurança a ação pedagógica. Portanto, é de grande relevância que o educador saiba se posicionar como um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do cotidiano do educando em seu processo de construção de conhecimento. Afinal, ensinar requer amor, dedicação, bom relacionamento com o outro e vontade de dividir conhecimento com quem busca o saber. Tudo isso representa um desafio para que possamos nos comprometer em oferecer as nossas crianças uma educação com mais qualidade, e, acima de tudo, com

REFERÊNCIAS

1. Alves, J. C. L., Rabelo, J. D. P., Ramos, L. B., Rodrigues, L., Coelho, M. D. F. D. O., & Silva, V. D. M. A avaliação como fator determinante no processo ensino-aprendizagem.
2. BECK, Franciele; RAUSCH, Rita Buzzi. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 2, p. 38-58, 2014.
3. BORJA, Amélia de et al. A representação social dos determinantes de dificuldade de aprendizagem. 1996.

4. Campos, C. M. S., Soares, C. B., Trapé, C. A., Silva, B. R. B., & Silva, T. C. (2009). Articulação teoria-prática e processo ensino-aprendizagem em uma disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43, 1226-1231.
5. DE SOUZA, Nilza Aparecida Cestari; ZANETTI, Maria Aparecida. A DISCIPLINA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COMO FATORES DETERMINANTES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.
6. Gil, C. R. R., Turini, B., Cabrera, M. A. S., Kohatsu, M., & Orquiza, S. M. C. (2008). Interação ensino, serviços e comunidade: desafios e perspectivas de uma experiência de ensino-aprendizagem na atenção básica. *Revista brasileira de educação médica*, 32, 230-239.
7. LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 421-434, 2016.
8. MAHONEY, Abigail Alvarenga; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, n. 20, 2005.
9. MELLO E SOUZA, Alberto de. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 413-434, 2005.
10. SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.
11. SOARES, Sônia Cristina Gomes; Maria Dos Reis Gomes; FERREIRA, Ana Luísa Oliveira. A Motivação como fator determinante no Processo de Ensino-Aprendizagem. 2012.
12. ZUIN, Luís Fernando Soares; ZUIN, Poliana Bruno; DÍAZ MANRIQUE, Miguel Alejandro. A comunicação dialógica como fator determinante para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na capacitação rural: um estudo de caso em um órgão público de extensão localizado no interior do Estado de São Paulo. **Ciência Rural**, v. 41, n. 5, p. 917-923, 2011.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Cresce a utilização do LMS – *Learning Management System*, Sistema de Gestão da Aprendizagem, que abrange funcionalidades definidas para armazenar, distribuir e gerenciar conteúdos de aprendizado, de forma interativa e gradativa. Destarte, com a utilização do referido sistema, tornou-se possível registrar e apresentar as atividades do discente, bem como, seu desempenho, além da emissão de relatórios, os quais propiciam o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, facilitando a gerência e o acompanhamento de programas de ensino (1).

O objetivo primordial dos ambientes LMS é o de apoiar o processo de *E-Learning*, facultando o ensino-aprendizagem, quer seja à distância, quer seja semipresencial, que também é denominado, *Blending* ou *B-Learning*. Tais ambientes proporcionam e facilitam diversas formas de interação dos discentes entre si, com o conteúdo e com o docente (3).

Estes ambientes utilizam a informática como ferramenta imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. O LMS busca facultar a construção do conhecimento individual dos discentes por meio da discussão, reflexão e colaboração. Assim, as arquiteturas pedagógicas pressupõem a unificação de elementos para atender as necessidades de aprendizagens, contribuindo para que o usuário construa, colabore, registre e interaja. Dessa relação com os outros, facilitada pela telemática, é que se pode esperar um redimensionamento na produção intelectual. Isso requer a troca de informações e microformações interpares e entre diferentes usuários, na qual se exponencia a aprendizagem quando um aprende com o outro e todos aprendem juntos. (2).

Atualmente, muitas empresas utilizam a educação a distância com suporte na internet, para realizar treinamentos de funcionários e seleção de pessoal. A evolução da tecnologia, na *web* viabilizou processos de interação em tempo real possibilitando que o discente tenha contato com o conhecimento, com o docente e com outros discentes por meio de uma sala de aula virtual (5).

Em se tratando do ambiente LMS, este modificou as relações de tempo e espaço. A relação entre discente e docente deixa de ser restrita à sala de aula. Esses ambientes podem proporcionar interação nos níveis: Aprendiz/Orientador; Aprendiz/Conteúdo; Aprendiz/Aprendiz e Aprendiz/Ambiente (4).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Avaliação, Gestão, Aprendizagem. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Os LMS fazem uso de objetos de aprendizagem que são materiais educacionais com objetivos pedagógicos, para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo (6), as principais características das LMS incluem, dentre outras:

- Acessibilidade – possibilidade de acessar recursos educacionais em um local remoto e usá-los em diversos outros locais;
- Durabilidade – possibilidade de continuar usando recursos educacionais, quando a base tecnológica muda, sem reprojeto ou recodificação;
- Reusabilidade – possibilidade de incorporá-los em múltiplas aplicações;
- Interoperabilidade – possibilidade de utilizar componentes desenvolvidos em um local, com algum conjunto de ferramentas ou plataformas, em outros locais com outras ferramentas e plataformas. O objeto pode ser utilizado em qualquer plataforma, podendo ser adicionado a uma “biblioteca de objetos”.

(7) acrescenta outras características enfocadas em objetos de aprendizagem que são:

- Flexibilidade: os objetos de aprendizado podem ser reutilizados em outros contextos;
- Facilidade para atualização: é proporcionada pela fragmentação do conteúdo em pequenas porções;
- Customização²⁴: os objetos são totalmente customizáveis para diferentes cursos e/ou clientes;

- Aumento do valor de um conhecimento: o objeto, por ser reutilizado, pode ser melhorado ao longo do tempo;
- Indexação e procura: a possibilidade da criação de um banco de objetos facilita a procura de elementos que possam vir a completar outro conteúdo.

O LMS²⁵ ou AVA²⁶ engloba um conjunto de sistemas: [...] a definição de (8), segundo a qual a AVA é um software que reúne diferentes ferramentas e funções, notadamente: (i) gerenciamento e transmissão de conteúdo; (ii) comunicação; (iii) avaliação, (iv) registro e andamento das atividades e (v) funcionalidades administrativas. O diferencial dos AVA em relação a material para auto- estudo disponibilizado na Web é, justamente, o foco nas interações estudante-estudante estudante-instrutor.

Portanto, considerando o contexto atual o sistema de gestão acadêmica é uma ferramenta fundamental ao controle dos processos administrativos e gerenciais da gestão acadêmica das instituições de ensino. Tal sistema propõe-se a controlar e agilizar os processos da instituição, possibilitando a consolidação de informações relevantes para a gestão, através da análise de dados como: matrículas, aproveitamento acadêmico, frequência, evasão, e de vários outros indicadores (9,10).

Sendo assim, é indiscutível a importância da informação no processo de uma gestão ágil, eficaz e cristalina, portanto, o sistema de gestão acadêmica exerce um papel importante no processo de gestão acadêmica. A transparência das informações proporcionada por estes sistemas viabiliza o controle e acompanhamento mais eficiente do processo administrativo, e, por conseguinte, possibilitam planejar as ações de forma simples, e competente, otimizando o uso dos recursos e diminuindo os custos (11,12).

CONCLUSÃO

As práticas docentes – independente da tecnologia utilizada ou da modalidade de ensino adotadas – têm em comum o planejamento, o ensino e a avaliação. Porém, faz-se necessário considerar: as peculiaridades de cada modalidade de ensino, como a tecnologia é utilizada em benefício do processo de ensino-aprendizagem, e a reflexão do docente sobre sua prática.

O planejamento, no ensino presencial, é realizado considerando o calendário acadêmico da instituição e baseia-se no programa da disciplina, sendo organizado por assunto e por aula. O planejamento dessas aulas segue roteiro bem definido.

No que diz respeito à modalidade de ensino a distância, o planejamento é realizado, também, segundo o calendário acadêmico, o programa da disciplina ou do curso. Sua organização é semanal, quando, então, o material a ser trabalhado durante a semana é disponibilizado, para o discente, no ambiente virtual da aprendizagem adotado pela instituição.

REFERÊNCIAS

1. AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **Procedure of the II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. 2001. p. 427-432.
2. Carvalho, R. S., de Melo Filho, I. J., Vidal, T. C., de Melo, R. M., & Gomes, A. S. (2012). Integração entre o sistema de gestão acadêmica e o sistema de gestão da aprendizagem: identificando necessidades e prototipando requisitos favoráveis a prática docente. *Revista Brasileira de Computação Aplicada*, 4(1), 81-91.
3. CARVALHO, Rosângela Saraiva. **Sistemas de gestão da aprendizagem e sistemas de gestão acadêmica: avaliados pela ótica do docente**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
4. COLAUTO, Romualdo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Proposta para avaliação da gestão do conhecimento em entidade filantrópica: o caso de uma organização hospitalar. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, p. 163-185, 2003.
5. ESCUDER, Sérgio Antônio et al. Métodos e processos de avaliação da gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional. **RACRE-Revista de Administração**, v. 7, n. 11, 2007.
6. GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 662-681, 2013.
7. Higa, E. D. F. R., Hafner, M. L. M. B., Tonhom, S. F. D. R., Taipeiro, E. D. F., Moreira, H. M., Guimarães, A. P. C., & Pinheiro, O. L. (2013). Indicadores de avaliação em gestão e saúde coletiva na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37, 52-59.
8. KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. 2005.
9. Lobato, L. L., de Sousa Monteiro, B., da Silva, H. T. C. R., de Luna, F. C., & Gomes, A. S. (2008, January). Novos estilos de interação em Sistemas de Gestão de Aprendizagem. In *Anais do Workshop de Informática na Escola* (Vol. 1, No. 1).
10. MARTINS, José Lauro. A gestão da aprendizagem em ambiente virtual. 2014.
11. MAURO, Maria Helena et al. Contribuição do Sistema de gestão de aprendizagem (LMS) para a gestão do conhecimento corporativo. **Revista iberoamericana de educación**, 2017.

12. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 1, p. 85-106, 2015.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. Portanto, as técnicas de ensino tradicional passam a fazer parte do escopo de teóricos não só da área da Educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e buscam propor novas metodologias de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais (1).

As tendências do século XXI indicam que a característica central da educação é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico¹. A educação ocorre durante a vida inteira, constituindo um processo que não é neutro. Um estudo propôs quatro pilares do conhecimento e da formação continuada, considerados norteadores: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver; e iv) aprender a ser. Eles apontam um novo rumo para as propostas educativas e exprimem necessidades de atualização das metodologias educacionais diante da atual realidade (2).

O processo de ensino estabelece uma relação diferenciada com o educando, onde se observa uma trajetória de construção do saber e promoção da aprendizagem. Trata-se de uma relação “que ativa o processo de aprendizagem em função de capacidades particulares a adquirir. A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender. O vínculo entre aprendizagem e ensino não é causal, ou seja, o ensino não causa a aprendizagem nem desenvolve novas capacidades que podem levar à aprendizagem. Ensinar e aprender estão vinculados ontologicamente, assim, “a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino (3).

Compreende-se que a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico. Até recentemente, observava-se pequena preocupação em relação às metodologias de ensino e acerca das consequências de seu uso. Destaca-se, aqui, uma célebre frase

que traduz essa questão: “enquanto os conteúdos do ensino informam, os métodos de ensino formam⁴. Isso porque essa opção metodológica “pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver (4). A metodologia utilizada pelo educador pode ensinar o educando a “ser livre ou submisso, seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo (4).

O ensino e a aprendizagem ganham caráter dialético, isto é, de constante movimento e construção por aqueles que o fazem, onde ensinar está diretamente relacionado com o aprender: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo (5). O ensino exige rigor metodológico; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeidade das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e elevação da identidade cultural. Essas características atribuídas ao ensino se somam e são norteadoras de uma proposta educacional que recusa a educação e o ensino por uma visão simplória e, aqui, vista como errônea do ensino como mera transmissão de conhecimentos (6).

Quando o professor planeja sua atuação em sala de aula, adota uma postura de estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos⁶. Essa conotação de ensino precisa ser compartilhada não apenas pelo professor, mas pelos alunos envolvidos no ensinaraprender; além de uma compreensão, essa proposta de ensino exige constante presença e vivência. O ensinar exige a consciência do inacabamento, da infinidade do processo de conhecer; onde a curiosidade e a postura ativa do educando são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem (7).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Metodologia, Ativa, Ensino. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Alcança-se, então, a ideia de educação problematizadora em oposição à noção de educação bancária. Esse movimento não é de “enchimento” dos educandos com um conhecimento imposto; o caminho da educação problematizadora implica que o educando possa desenvolver seu processo de compreensão e captação do mundo em sua relação com a realidade em transformação⁵. Indicamos algumas das principais propostas que se inserem em uma perspectiva de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (8).

A ideia de uma educação problematizadora (7) ou libertadora sugere a transformação do próprio processo de conhecer, nesse momento, insere-se a proposta da resolução de problemas como caminho para a construção do saber significativo. Compreende-se que a aprendizagem ocorre como resultado do desafio de uma situação-problema, assim, “a aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão ‘sincrética’ ou global do problema a uma visão ‘analítica’ do mesmo – através de sua teorização – para chegar a uma ‘síntese’ provisória, que equivale à compreensão⁴. Esse movimento de resolução de problemas exige a participação de professores e alunos de forma ativa durante todo o processo, cujo resultado final é, de fato, construído e a aprendizagem mostra-se significativa para os sujeitos protagonistas da ação (8).

As possibilidades para desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem são múltiplas, a exemplo da estratégia da problematização, do Arco de Margueres, da aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL), da aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), do círculo de cultura. Vale esclarecer que outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros (9,1).

Na Educação Básica foi descrita a aplicação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (12). O uso dessas metodologias também foi descrito na Formação Técnica do agente comunitário de saúde (11). No Ensino Superior foi identificado seu uso na Graduação (cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Ciências Sociais) (10-12) e na Pós-Graduação (Especialização Multiprofissional em Saúde da Família, Especialização Integrada em Unidade de Terapia Intensiva, Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Mestrado em Enfermagem).

A opção pelas metodologias ativas na educação em saúde se mostra coerente com o perfil traçado para os profissionais da saúde. Percebe-se que há interesse em resolver problemas e construir novos conhecimentos com base em experiências ante-

riores, sobretudo para propiciar instrumentos de aprender a superar desafios (5). A potencialidade formadora da metodologia ativa configura uma importante estratégia de ensino do profissional da saúde, com base na expectativa de acentuada autonomia. Espera-se que esses profissionais sejam capazes de resolver problemas por meio de uma análise global do contexto de cada caso (10).

Apesar da clara predominância das Ciências da Saúde, observa-se na amostra o uso dessas metodologias também nas Ciências Sociais, o que pode ser um indício de expansão do interesse nelas em outros cursos, com reconhecimento de sua efetividade. Tanto na amostra da pesquisa como na literatura, pode-se observar que ainda é tímido o uso das metodologias ativas na Educação Básica e na Formação Técnica. Em apenas 2 dos 10 artigos selecionados o cenário de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem não fazia parte da Educação Superior. Foram identificadas diversas estratégias de aplicação dessas metodologias, desde as já consagradas na literatura como pertencentes a essa categoria até aquelas em que há poucas referências sobre o tema. Nos artigos selecionados foram observados ao menos 22 diferentes tipos de operacionalização de metodologias ativas (10).

CONCLUSÃO

Identificou-se que os cenários de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem abrangem desde a Educação Básica até a Educação Superior e nesta predomina a área da saúde. Entretanto, apesar da pequena prevalência de uso dessas metodologias, elas também foram descritas em outros cursos e espaços. Foram apresentadas múltiplas modalidades e estratégias de operacionalização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Detectamos tanto operacionalizações comumente consagradas como tais metodologias quanto outros tipos de aplicação, que guardam enorme potencial em variados cenários 18.

Constatou-se como benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. Como desafios do uso dessas metodologias constatou-se a mudança sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização.

Comprovou-se que o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes cenários de educação, com múltiplas formas de aplicação e benefícios altamente desejados na área da educação. Segue-se afirmando a importância dessas metodologias como potenciais ferramentas para os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento que buscam romper com modelos de ensino tradicional e eliminar os efeitos colaterais deste. Reconhece-se, aqui, os

limites da pesquisa quanto à própria amostragem. Indica-se a necessidade de novas investigações sobre a classificação dos modelos de aplicação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a fim de esclarecer e validar diferentes estratégias de aplicação e facilitar a expansão e disseminação desse método, que se mostra tão eficaz e benéfico para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
2. Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 15(2).
3. Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M. D., Meirelles, C. D. A. B., Pinto-Porto, C., ... & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, 13, 2133-2144.
4. GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.
5. Roman, C., Ellwanger, J., Becker, G. C., Silveira, A. D. D., Machado, C. L. B., & Manfroi, W. C. (2017). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clinical and biomedical research. Porto Alegre. Vol. 37, n. 4 (2017), p. 349-357.*
6. BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.
7. Gomes, M. P., Ribeiro, V. M., Monteiro, D. M., Leher, E. M. T., & Louzada, R. D. C. R. (2010). O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 16, 181-198.
8. MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, p. 473-486, 2016.

9. LIMBERGER, Jane Beatriz. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 969-975, 2013.
10. LÁZARO, Adriana Cristina; SATO, Milena Aparecida Vendramini; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. **CIET: EnPED**, 2018.

**DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES PARA O USO
DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO**

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive uma profunda transformação, demandando uma educação mais digital, ativa e diversificada, envolvendo processos de aprendizagem contínuos que envolvam o discente na construção de sua aprendizagem, e para isso é necessário revisar a formação docente, de forma a aprimorar sua prática pedagógica para atuar como um transformador social (1).

Mediante o exposto, é notório o mérito da formação de professores como estratégia central para os processos de transformação das práticas pedagógicas, bem como entendemos que a metodologia ativa, exemplificada nesta pesquisa pelo ensino híbrido, estimula o aluno a problematizar, refletir, escolher, criar, intervir e transformar (2).

Entretanto, preconizar essa utilização pelos professores sem uma formação que permita reflexão e adequação às distintas realidades, pode não ser a melhor estratégia de implementação.

O ensino híbrido constitui uma possibilidade de atender as demandas da sala de aula, identificando a necessidade de promover o processo de ensino e de aprendizagem de modo colaborativo, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações. Assim, os professores podem adotar as metodologias ativas baseadas em ensino híbrido, aplicando atividades e materiais diversificados para planejar suas aulas, tanto de modo presencial quanto online (3).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Desenvolvimento, Professor, Uso, Metodologia, Ativa, Ensino. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com (4), nos últimos anos a escola passou por profundas mudanças paradigmáticas, passando a ser reconhecida como um importante porta de entrada para seus autores, onde estudantes e professores experienciaram a oportunidade de participar ativamente dos processos pedagógicos. Isso porque “a escola assumiu a responsabilidade de instrumentalizar estudantes e professores para o exercício da cidadania na Sociedade da Informação/Conhecimento.” Além disso, os autores pontuam que a procura por formações continuadas têm aumentado, sobretudo quando os professores se deparam com a presença de um novo público em suas salas de aula, exigindo de gestores e educadores subsídios para qualificação da prática pedagógica (5).

A partir dessas considerações, no decorrer desta unidade aprofundaremos as concepções bibliográficas que norteiam esta pesquisa. (3) pontuam que a educação se insere em um ambiente crescentemente complexo, uma vez que a inclusão de grupos antes marginalizados tenciona a escola a rever suas velhas práticas, requerendo outras formas de pensar o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo que, neste novo espaço, constituído pela diversidade, é imputado ao professor um papel central de catalisador de inovações. Esses autores esclarecem que os professores são preparados em sua formação inicial para trabalhar com públicos homogêneos, contudo o que percebemos nas escolas de hoje são grupos cada vez mais heterogêneos, além de que cada vez mais é exigido do professor que desenvolva nos alunos a capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outras. “A formação pautada no paradigma técnico-científico, já não dá mais conta da preparação desse professor que deve atuar nesta nova realidade. De um tempo de certezas, passamos à constância da incerteza, e é neste tempo e espaço que se situa o professor” (6)

Nesse sentido, é denotado que a formação continuada tem um âmbito extensivo, pois não se ocupa tão-somente com o aperfeiçoamento do docente após sua formação inicial, mas além disso com o fato deste ter condições de pensar e refletir a prática educacional durante o exercício de sua profissão, na certeza de que isto também acrescenta recursos e melhorias para seu processo formativo, enquanto sujeito que está em constante processo de construção de conhecimento (7).

Para (6), as pesquisas contemporâneas nas áreas da educação, psicologia e neurociência demonstram que o processo de aprendizagem é singular e distinto para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais importante e que faz sentido para ele, o que provoca conexões cognitivas e emocionais. Dessa forma, as metodo-

logias ativas compreendem uma percepção do processo de ensino e aprendizagem que pondera a atuação concreta dos alunos na constituição da sua aprendizagem, contemplando as múltiplas formas pelas quais eles podem ser incluídos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. As metodologias ativas se abrigam no princípio teórico da autonomia, extensivamente explorado por (8) em que o aluno é o protagonista no seu processo de formação. Nas palavras do autor: uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.

É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. [...]. É preciso, por outro lado, e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. Assim, temos que a metodologia ativa é um conceito educativo que incita processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado em uma situação prática de experiências, por meio de condições que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade. (9) afirma que é essencial quebrar com o pressuposto de que os alunos sejam tábula rasa de conhecimentos e experiência.

“Ao contrário, o saber e a prática deles e do meio imediato em que vivem e atuam devem constituir-se em matéria prima a ser trabalhada criticamente nos cursos. Trazem alunos e professores, para dentro da sala de aula, e a realidade social de que fazem parte.” As inquietações e amarras externas que os acompanham, longe de serem vistas, como barreiras aos estudos podem transforma-se em estímulos e desafios, em questões precisas e pertinentes, orientadas ao desempenho profissional e ao processo formativo, desde que sujeitas ao senso crítico, porque, “em verdade, não haverá efetiva mudança em educação e, portanto, educação verdadeira, sem que se desconstruam os pressupostos das formas vigentes, a iniciar pela percepção deles”. Nesse sentido, enquanto a escola tradicional está interessada em ensinar conteúdo sem transformá-los em situações práticas, a educação do século XXI pressupõe um espaço escolar firmado na pesquisa, na troca de experiências, na resolução de questões que circundam a sociedade onde o relevante não é o saber como um fim em si mesmo, mas o que o estudante pode desenvolver com tais saberes (10).

Em seu cerne, a metodologia ativa subentende currículos integrados e organizados por módulos de ensino, na contramão dos currículos estruturados em e por disciplinas, comumente encontrados na educação clássica. Dessa forma, a metodologia ativa prevê relações mais horizontais e democráticas entre alunos e professores, fundamentando-se em uma filosofia educacional superadora da pedagogia da transmissão, que adota a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento (3). De acordo (7), nessa perspectiva, o aluno é estimulado a ser mais curioso e proativo, aprendendo “no seu próprio ritmo e necessidade como também aprendendo com os

outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores”, que agora podem estar mais focados na aprendizagem do estudante “com capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente”, enquanto o espaço da sala de aula é destinado para o aprofundamento de conceitos estudados pelo educando anteriormente (10).

Para esses autores o professor precisa ser um transformador da sociedade, e para isso necessita ser pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade e da docência, para atuar de modo a construir novos sentidos para a escola e novos papéis tanto para o professor como para o aluno. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser parte integrante do cotidiano, conduzindo a “mudanças de perspectivas e, posteriormente a novas práticas – a práticas inovadoras, pela atitude e valores que introduzem, para fazer emergir uma outra cultura de educação científica” (11). Isso posto, a formação continuada precisa colaborar e conceber a construção do saber e da trajetória profissional do professor, fomentando sua capacidade reflexiva sobre sua prática. Por isso, “a formação continuada tem de se constituir por processos contínuos que contemplem a reflexão e ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos” (10).

CONCLUSÃO

Tendo como base as reflexões concretizadas por essa pesquisa, é possível afirmar que a formação continuada em metodologias ativas, enfocando o ensino híbrido, é de notável contribuição para os professores da educação básica, sendo possível concluir que o professor permanece tendo um papel essencial no processo educativo. Todavia, não mais como expositor de um conhecimento pronto e acabado, mas ele deve compartilhar com seu aluno o papel de autor do conhecimento, deve ser orientador e facilitador do contato do aluno com o saber e com seus pares, auxiliando-o não apenas na obtenção de novas informações, mas desenvolvendo outras habilidades relacionadas à convivência e ao papel social, ética, colaboração e coletividade. Cabe enfatizar que esta pesquisa não apresenta soluções prontas aos docentes, mas almeja contribuir para o repensar da prática e têm o potencial para cooperar para a melhoria da educação, não apenas no quesito técnico, mas também no que tange a refletir a forma de ensinar e aprender, bem como nos papéis de cada sujeito envolvido no processo educacional.

REFERÊNCIAS

1. Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 15(2).

2. SIMÕES, Edgar Alvarenga et al. Formação de professores para o ensino híbrido: análise da percepção docente sobre o uso de metodologias ativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 16391-16415, 2021.
3. BLASZKO, Caroline Elizabel; DE ARAÚJO CLARO, Ana Lúcia; UJIIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários¹. **Revista Educação & Formação**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2021.
4. Gewehr, D., Strohschoen, A. A. G., Marchi, M. I., Martins, S. N., & Schuck, R. J. (2016). Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem: uma abordagem de iniciação à pesquisa. *Ensino & Pesquisa*, 14(01).
5. DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
6. ARRUDA, Juliana Silva; DE CASTRO SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e314292-e314292, 2021.
7. BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.
8. VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019.
9. GUIMARÃES, J. D., Severo, E. A., Serafin, V. F., & Capitano, R. P. R. (2016). Formação docente: uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior. *XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS)*.
10. OLIVEIRA, Sara Jane Ullirsch de. Metodologias Ativas. 2019.
11. DE MELO FIGUEIREDO, Carina Adrielle Duarte; DE OLIVEIRA, Antonio José Figueiredo; FELIX, Nídia Mirian Rocha. Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 12, n. 21, p. 168-180, 2020.

**DESAFIOS E O PAPEL DO DIRETOR ACADÊMICO PARA
GARANTIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Muitas são as pessoas envolvidas no processo democrático dentro do espaço escolar. Todos são essenciais e precisam desempenhar seus papéis. É preciso discutir e interagir perante as problemáticas que surgem durante o cotidiano escolar. O gestor é a liderança, força motriz desse processo, este não trabalha sozinho, deve estar em parceria com os professores e todos os funcionários da instituição, por sua vez, o aluno também deve ser encaixado nesses debates junto com seus pais e familiares. Estes deverão se reunir em organizações para através de normatizações participarem do processo democrático e das decisões administrativas e pedagógicas. Estas instâncias colegiadas é uma das formas de exercer a cidadania democrática nas escolas, onde propostas de caráter educacional são decididas coletivamente (1).

De acordo com (2), o conceito de gestão democrática, participativa e compartilhada está agregado ao fortalecimento da democracia inserido no processo pedagógico, a partir do instante em que todos aqueles que são afetados pelo processo de ensino aprendizagem passam a ser reconhecidos como parte legítima para interferir no processo de construção do projeto educacional, alcançando resultados positivos na escola. De certo modo, nada mudará se não existir uma efetiva participação de todos (pais, alunos, funcionários, professores, gestores e comunidade em geral) os componentes interessados. O professor e a gestão da escola sabem o quanto é importante à participação da família para o processo educacional do aluno, e esse acompanhamento nem sempre acontece. No entanto, se esse é um desejo de todo educador, que os parentes e ou responsáveis estejam sempre presentes nas atividades e reuniões da escola (3)

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso. Quando falamos em comunidade escolar é impossível dissociar este tema da importância que a família tem nesse processo. E que o educando deve participar ativamente nos processos de democratização da escola pública. Está garantido não só na CF/88, na LBD/96 e no PNE, o termo “Gestão” tem amparo legal também no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990), na qual traz em seu capítulo IV, art. 53: A criança e ao adolescente têm direito a

educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o trabalho, assegurando-lhes: direito de organização e participação em entidades estudantis e acesso a escola pública e gratuita próxima a sua residência. (4)

A prática da “Gestão democrática” como é descrito no ECA deve ir bem mais além, pois também assegura ainda em seu artigo 53 a participação da família (dos pais ou responsáveis), e estes devem participar do processo pedagógico e educacionais desenvolvidos na escola, esta prática só será efetivada com a organizações colegiadas como: os Grêmios Escolares, Associação de pais, mestres e funcionários, Associação de Pais e Comunitários e Conselhos Escolares, estes devem abranger todos os representantes e juntos devem decidir quais as melhores formas de solucionar os problemas e como o dinheiro deverá ser gasto, afim de sanar todas as necessidades da instituição escolar (5).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Desafios, Papel, Diretor, Acadêmico, Gestão, Democrática. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Na década de 60, mais precisamente no ano 1961 foi criada a Legislação LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no mesmo ano foi criada a Associação Nacional de Professores da Administração Escolar, subsequente foi denominada Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar-ANPAE, em 1971, em Niterói; Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional, em 1976, em Brasília; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, em 1980, no Rio de Janeiro; e, finalmente, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, em 1996, em Brasília, denominação vigente até hoje. Com intuito associativo para 18 discussões da política pedagógica em todo país, sendo essencial para formação do pensamento pedagógico e administrativo (6).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF) cria-se o princípio da gestão democrática do ensino público no Brasil, junto a outros princípios inseridos no artigo 206 vem reforçar o caráter democrático da “Constituição cidadã”, reafirmando o período pós ditadura. A constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz ao respeito caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma (7).

Entre estes, colocam-se a garantias de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática (8). A qualidade do ensino depende diretamente da qualidade dos serviços ofertados, devendo assim ser mantido através de um padrão de qualidade, sendo este fundamentado nos padrões científicos acumulados e no modo como os conteúdos serão transmitidos, um desafio moderno e contemporâneo. Faz-se necessário um conjunto de habilidades e competências para se tornar um profissional que domine métodos e técnicas de ensino que proporcionem aos discentes uma formação básica, porém crítica e reflexa. Implicando no enfrentamento de um processo de mudança, o conhecimento e a informação se tornam cada vez mais presente no mundo do trabalho, da comunicação, do lazer, e de outras realidades de uma sociedade globalizada, adentrando nos mais diversos territórios da vida social e humana.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (9) em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei número 9394/96 reforça tal princípio constitucional federativo em seu artigo 3º, inciso VIII, repassou os sistemas de ensino à definição das normas da gestão democrática do ensino: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e das legislações dos sistemas de ensino. E no inciso III também se refere diretamente aos gestores escolares, pois trata de: “[...] III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; [...]” (10). A importância desse inciso é fundamental tanto que, no artigo 12, ele é retomado de modo explícito nos incisos VII e VIII. O inciso VII obriga os responsáveis pela gestão escolar/direção a “[...] II – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; [...]” (10).

Essa obrigação é válida, visto que é direito da família acompanhar o desenvolvimento e a frequência dos alunos, no entanto para os alunos ausentes (faltosos), ainda no artigo 12, inciso VII – o gestor e a escola devem manter ligações com outras agências de cuidado para com os menores de idade: “[. . .] VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido.” (10) De acordo com o Estatuto

da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), além de ser retirada da LDB, acrescenta alguns pontos bastante significativos em seu inciso V do art. 53 deve-se assegurar “[...] acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência [...]” (10). Além do acesso a escola, é preciso garantir a permanência do aluno, e estando assim diretamente relacionada como ele é recepcionado no ambiente escolar.

Mais um desafio para o gestor, que precisa conhecer a realidade da comunidade e das famílias no entorno da escola. Quais as necessidades dessas famílias e com isso na hora de administrar os recursos financeiros é imprescindível conhecer os elementos básicos do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação FUNDEB. E assim conseguir melhorar as necessidades materiais da escola, perpassando pelo material didático escolar, transporte e alimentação. O gestor/Administrador escolar é responsável por liderar a construção do PPP junto com o corpo docente e demais membros. No artigo 12 da LDB, em seu inciso I traz que o planejamento é um processo obrigatório (11).

O Projeto pedagógico é a marca registrada da escola, onde são guardadas as normas, orientações, critérios e as diretrizes dos órgãos normativos, sendo papel do gestor zelar pela política da criação do Projeto Pedagógico, e a ele cabe liderar propostas, organização pedagógica, os conteúdos curriculares, o calendário escolar. Cada escola tem suas peculiaridades e o seu planejamento, criação e execução do projeto é algo único e intransferível. Segundo (12), durante a sua passagem pela presidência da república, Fernando Henrique Cardoso trouxe inúmeras alterações benéficas para a política educacional brasileira, fortemente marcada: (...) por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade (12)

CONCLUSÃO

Para que a gestão seja considerada democrática de fato e de direito é necessário à participação de atores internos e externos a comunidade escolar, como os pais, alunos, professores, pessoas da comunidade e da sociedade local, assim cabe ao gestor ser o mediador incentivador para que este seja instituído, e seus membros sintam-se participantes ativos desse processo. O Conselho escolar possui lei específica e possui evidente atuação na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola pública. Além disso, também possui funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora, propositiva e mobilizadora, nos assuntos referentes à administração da escola, resguardados os princípios da CF, as disposições legais e as diretrizes da política educacional da Secretaria de Educação

REFERÊNCIAS

1. COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 16, n. 1, p. 174-191, 2014.
2. SILVA, Fátima dos Santos. DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA. 2018.
3. AMORIM, Raquel Neumann; REZENDE, Nerci Maria. O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. **Multidebates**, v. 4, n. 2, p. 216-226, 2020.
4. BEZERRA, Aldenice. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, 2009.
5. GARBIN, Tereza; ALMEIDA, Janaina. Gestão Democrática na Escola Pública: Limites e possibilidades. 2008.
6. CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014.
7. OLIVEIRA DA SILVA BAIA, Nayara Jéssica; DOS SANTOS PASSOS, Patrick Heleno. Gestão democrática da educação: enquadramento a legislação e desafios. **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. septiembre, 2018.
8. DE ARRUDA, Ana Paula Teixeira et al. Democracia e autonomia da gestão escolar: desafios e perspectivas frente à cultura da centralização. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 73-85, 2011.
9. OLIVEIRA, Elane de. **Gestão democrática nas escolas: a atuação dos diretores escolares e os desafios para sua consolidação na rede municipal de Natal/RN**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
10. CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres. Atribuições e desafios do coordenador de curso de graduação EAD: caminhos possíveis a uma gestão democrática no ensino superior. 2012.
11. GOMES, Ana Valeska Amaral. Gestão democrática no plano nacional de educação. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília, DF: **Câmara dos Deputados, Edições Câmara**, p. 141-166, 2015.
12. COSTA, Rosilene Generoso da. Gestão democrática da escola pública e a realidade do coordenador pedagógico. 2013.

GESTÃO DA APRENDIZAGEM ALIADA A TEORIA SOCIAL

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*
*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O sentido etiológico da palavra educação “educare” em latim remete a um processo de colocar para fora, extrair, no sentido de crescer, evoluir sistematicamente. Desse modo, a educação é um processo dinâmico que proporciona a mudança na postura dos múltiplos sujeitos sociais, e cabe à escola por meio da equipe gestora: diretores, professores, coordenadores pedagógicos acompanhar de perto e auxiliar na mudança de posturas e ideais de forma constante e dinâmica. As escolas e os sistemas de ensino são estruturas vivas, pois estabelecem a dinâmica de ser um ambiente plural e complexo. Assim, as relações que interferem nesse ambiente fluído e repleto de tensões, necessitam de direcionamentos numa perspectiva da orientação, nesse intuito, a gestão educacional entra como um importante fator articulador do ambiente escolar. Neste sentido, A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos (1).

Com base na citação pode-se perceber que a gestão educacional é formada por meio das iniciativas que são empreendidas nos sistemas de ensino. Para além, é necessário destacar que gestão escolar promove ações no âmbito da escola de forma específica, tratando de questões de responsabilidade local, possibilitando um contato mais dinâmico com o alunado, no intuito de promover o ensino e aprendizagem. A gestão escolar deve ser sempre empreendida na perspectiva da aprendizagem final do sujeito aluno, sendo essa a instância resultante do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e pela escola de modo amplo. É válido ressaltar que a gestão pedagógica deve ser corresponsável pela prática desenvolvida pelos professores para que a qualidade do ensino atinja níveis satisfatórios (2).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados;

análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, Aprendizagem, Teoria, Social. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

A efetivação pedagógica no cenário escolar está muito ligada à gestão democrática, que através dos postulados de (3) expõem que a concepção democrático participativa está imbricada na busca de objetivos comuns pela direção, professores, e outros profissionais da área, em que cada sujeito, assume sua responsabilidade e age em conjunto para resolução/ execução do que foi proposto. Desse modo, é necessário demarcar que a gestão é um processo intenso, que mobiliza o esforço coletivo de sujeitos que tenham objetivos de sanar ou tratar dificuldades em comum.

Nesse entendimento, o conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações e que sua atuação para ser efetiva, necessita superar as tendências do imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, à mecanização e formalismo burocratizantes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões (4)

No que tange a gestão escolar, o intuito do trabalho educativo, é o processo de aprendizagem e formação cidadã do alunado. Nesta perspectiva, o trabalho educacional a fim de que sua gestão seja promovida, deve compreender sua essência no contexto da sala de aula através do papel dos professores. Nesses moldes, o professor é o mediador direto do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto da sala de aula. Assim, ainda de acordo com Luck: O exercício docente pelo professor corresponde a um trabalho público que demanda a articulação de diferentes níveis de influência, tanto as internas à sala de aula e aos alunos, como as externas à sala de aula e à escola. Por esse sentido é que se afirmar corresponder o seu trabalho a uma atuação de mediação entre diferentes âmbitos de influência e ordens de participação no processo de ensino-aprendizagem (5).

A partir do exposto, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem orientado pelo professor apresenta uma grande complexidade, que envolve o modo peculiar que cada aluno aprende suas experiências de vida e educacionais, que formam um emaranhado de ideias e concepções que necessariamente precisam ser retratados no

contexto da sala de aula. Nesse sentido, o trabalho do professor é envolvido pela habilidade de gerir e articular itens interatuantes no cenário pedagógico, orientando assim, para efetiva e consciente promoção da aprendizagem dos sujeitos. Nos dizeres de (4), o professor na sala de aula, é a imagem que mediatiza, mobiliza, lidera, coordena os processos de interação fazendo com que talentos sejam despertados, no intuito da aprendizagem.

A interação promovida pelo professor, faz com que os alunos aprendam a apropriar-se do conhecimento, compreendendo e atuando no mundo de forma ética, participativa e integral. A gestão da aprendizagem perpassa pelo entendimento de que o aprender é um mecanismo pleno da dimensão humana, e que cada discente pelo movimento da aprendizagem pode transformar o meio que vive, bem como seu próprio eu. É importante pontuar que a aprendizagem deve promover o desenvolvimento integral do educando contemplando desde o raciocínio crítico-reflexivo, até a tomada de decisões, atitudes e controle da emoção através da segurança conquistada. É salutar que a aprendizagem é um processo contínuo e que se desenvolve ao longo da vida (5).

Desse modo, competências, habilidades, valores e comportamentos são remodelados por meio da vivência, de processos formativos entre outros. Complementar a essas informações e no intuito de produzir maiores embates teóricos, (6) desponha que a aprendizagem não se deve configurar como um aglomerado de informações que vão sendo armazenadas. É importante atentar-se para a rede de interações que são dinâmicas e fluidas, possibilitando aproveitamentos qualitativos na difusão cognitiva humana. Assim, a gestão da aprendizagem na EJA deve dar destaque ao aprender como um processo de desenvolvimento pleno do sujeito, pelo qual se transforma cotidianamente como ser social que busca significados para além de processos imediatos baseados em provas e notas. Referente a esse pensamento, é necessário inferir que a educação seja vislumbrada mais do que um processo em que se busca realizar capacidades mecânicas. É um movimento que só se concretiza a partir de significados contextuais, que envolve competências, desenvolvimento crítico, permitindo a autoformação dos sujeitos numa perspectiva autônoma (7).

Mediante o destacado, muitos dos processos educativos não são promovidos de forma adequada do ponto de vista pedagógico, não levando em consideração as necessidades básicas dos sujeitos alunos como seres sociais em processos construtivos de aprendizagem e competências. Desse modo, os processos educativos devem levar em conta estratégias, circunstâncias, cuidados, recursos, de modo, a constituir um todo coeso, orientados para um propósito de formação holística do sujeito. Diante desse fato, a gestão da aprendizagem apresenta-se em um processo que qualifica mediante a natureza dinâmica da aprendizagem, sem perder de vista o seu caráter pedagógico (8,9).

CONCLUSÃO

O docente que promove seu trato didático tendo como foco todos os alunos envolvidos na mediação pedagógica, levando em conta os processos cognitivos, esse sim, promove a gestão da aprendizagem em sala de aula. Os aspectos de ordem escolar devem ser observados no intuito de promover a gestão da aprendizagem, sendo eles: a organização da escola e a cultura presente, também não devem deixar de ser observados os aspectos que giram em torno do trabalho dos professores com os alunos tais como: as metodologias aplicadas, os recursos, o próprio relacionamento interpessoal permeada pela motivação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. SILVA, Talita Caetano; BURGER, Fabrício. Aprendizagem organizacional e inovação: contribuições da Gestão do Conhecimento para propulsionar um ambiente corporativo focado em aprendizagem e inovação. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 7-19, 2018.
2. ALENCASTRO, Lucia Helena. Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior. 2009.
3. Vieira, E. M. F., Schuelter, G., Kern, V. M., & da Mota Alves, J. B. (2005). A teoria geral de sistemas, gestão do conhecimento e educação a distância: revisão e integração dos temas dentro das organizações. *Revista de Ciências da Administração*, 215-226.
4. MAIO, Vicência Maria Gancho do. Plataformas de gestão de aprendizagem e inovação educativa: contextos e práticas de colaboração. 2011.
5. AMARAL¹, Elaine Martins; DE OLIVEIRA LIRA, Mithellen Dayane; RAITZ, Isis Mariana. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ALIADA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO: O ENSINO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E FISIOTERAPIA. **Revista Araucária: Ambiente e Sociedade**, p. 64.
6. DOURADO, Robson de Cássio Santos. Gestão da Aprendizagem em Sala de Aula Pelos Professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Tanhaçu-Bahia: Processos de Intervenção para a Melhoria da Qualidade do Ensino. 2018.
7. FERREIRA, Eliana Maria et al. Avaliação da aprendizagem aliada à educação de qualidade. 2011.
8. PALMA, Lisiane Celia. Aprendizagem transformadora sustentável: integrando processos de ensinoaprendizagem, gestão e mudança para sustentabilidade nos cursos da área de gestão à luz da teoria da complexidade. 2015.

9. AFONSO, Ana Paula Varela Pereira. **A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradoras de contextos de aprendizagem (um estudo de caso)**. 2009. Tese de Doutorado.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Preparar gestores para atuar no ambiente das instituições públicas não é tarefa simples, tendo em vista as constantes mudanças na sociedade, na cultura, na economia por meio da internacionalização e mudanças na atuação do Estado que envolve não somente o Brasil, mas também o cenário internacional (1). Para esse autor o processo de modernização do setor público vem acontecendo mediante os processos de reforma, ora mais intensos e institucionalizados, ora frágeis e descontinuados, uns menos visíveis e mais informais, como os que acontecem nas instituições para promover mudanças e adaptações nos processos de trabalho.

Assim sendo, é requerido ao gestor público a capacidade de lidar com as especificidades da administração pública de forma estratégica, política e operacional para, assim, melhorar os serviços prestados à sociedade (2). A escolha dos gestores, na maioria das vezes acontece por eleição ou por indicação, conforme a discricionariedade da gestão superior. Esta também é uma realidade para as universidades, realidade onde se insere a IFES pesquisada. Adiciona-se que a maioria dos gestores de universidade não apresentam competências gerenciais e técnicas necessárias para gerenciar quando ocupam cargos gerenciais (1), nem competência política (2) para exercer a gestão.

Porém, os gestores, mesmo não tendo as competências necessárias para gerir, quando desenvolvem a atividade gerencial na prática e quando inseridos no ambiente gerencial, desenvolvem as competências gerenciais necessárias por meio de processos de aprendizagem experiencial, observando o desempenho de outros gestores e identificando necessidades de desenvolvimento em si próprios (3). Todavia, identificar empiricamente como ocorre este processo de desenvolvimento de competências em virtude da subjetividade envolvida (4) é um desafio que remete a outro ainda maior, evidenciar quais competências são desenvolvidas a partir das experiências vividas no ambiente institucional.

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Capacitação, Gestores, Aprendizagem. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Define-se aprendizagem organizacional (AO) como uma forma de gerar conhecimento na organização baseada numa dinâmica da reflexão e ação, enfocando a mudança dos indivíduos que nela atuam (4). Esta dinâmica de reflexão e ação, para (5), envolve resolver situações-problema percebidas nas organizações que demandam do indivíduo desenvolver competências gerenciais. Contudo, os aspectos sociais inerentes a dinâmica processual de reflexão e ação inerentes a AO, emergentes da interação entre os conhecimentos apropriados pelos indivíduos, grupos e a organização, estão presentes nos mecanismos formais de aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem informal (6).

Enquanto a aprendizagem formal é desenvolvida pela promoção de atividades institucionalizadas de educação, capacitação, treinamentos, cursos e palestras, a aprendizagem informal se desenvolve pelos aspectos socioambientais gerados da interação dos indivíduos e seus ambientes, influenciados por sua vez pela cultura, troca de experiências, expectativas, valores e significados, que propiciam aprendizagem individual e coletiva (7). No entanto, admite-se que o processo de aprendizagem coletiva não se desenvolve desvinculado do processo de aprendizagem individual. Se desenvolve pela interação com o ambiente pela qual novas atitudes e conhecimento relevante (5) se aprendem e mudam sua forma de pensar as suas práticas anteriores (6).

Nas organizações a aprendizagem de gestores, “é um processo que ocorre na prática gerencial, por meio da vivência de experiências no trabalho e na vida pessoal” (8), assim, parece que a aprendizagem do gestor se dá tanto em ambiente formal como informal. Neste sentido mais amplo, para (7) a atividade gerencial como uma atividade social deve ser entendida à luz da vida do gestor, pois ele aprende a ser gestor desde antes de pensar em assumir papel de gestor, isto é, cada gestor compreende as questões de seu trabalho a partir de sua pregressa experiência de vida (3). Esta constitui um processo segundo (4) de pré-aprendizagem gerencial característica do “gerente emergente”.

Este conceito reconhece que características gerenciais emergem a partir de vivências e práticas na vida fora da atividade gerencial e no trabalho em um constante processo de vir-a-ser. A aprendizagem individual tem sido analisada, segundo

Antonello (2006) por modelos diferentes tais como o modelo cognitivo e de aprendizagem experiencial. Pelo modelo cognitivo, a aprendizagem ocorre a partir de insights e da compreensão de relações lógicas entre causa e efeito, considerando crenças, percepções e mapas cognitivos que interferem na compreensão da realidade. Já pelos modelos de aprendizagem experiencial, baseados nas obras de Dewey, Lewin e Piaget, admite-se a natureza conflituosa da aprendizagem que ocorre em interação dos indivíduos com o ambiente e, por experiências concretas (ações), observação e reflexão que gera processos de revisão de conceitos aprendidos (9).

No entanto (10) aponta a indissociabilidade da aprendizagem cognitiva da experiencial, tendo em vista, que a experiência vivenciada só propicia aprender quando associada à cognição. Portanto, a noção de aprender pela experiência ressalta que aprender ocorre em toda situação num ciclo contínuo de agir e conhecer vinculado ao ambiente social e a ação na prática (9). Neste sentido o conceito de aprendizagem situada admite também a experiência como oportunidade de aprendizagem informal fundamentada não apenas no processamento de informações em ambientes formais, mas na prática cotidiana da atividade inserida no contexto e na cultura específicos (11), passando a prática na organização a ser o espaço onde se constrói e se desconstrói o que se aprende. Este processo aprendizagem vinculado ao ambiente social e a ação revela também um processo de aprendizagem que ocorre pela observação e pela troca de experiências denominado por Bandura aprendizagem vicária. Essa aprendizagem ocorre pela interação social com outras pessoas, quando os indivíduos copiam comportamentos que julgam adequados incorporando-os as suas práticas ou, os descartam por considerá-los inadequados. Desse modo, sem ter que passar pelo processo de tentativa e erro, aceleram sua aprendizagem (12).

CONCLUSÃO

A escolha do gestor está permeada de aspectos subjetivos, tais como os políticos, sociais, intrapessoais, embora estes não sejam considerados pré-requisitos. Estes aspectos envolvem a capacidade do gestor em lidar com as relações dentro e fora da instituição. Mesmo não tendo participado de um programa de capacitação, os gestores desenvolveram competências gerenciais, competências políticas e atitudes na prática das atividades gerenciais.

Estas competências permitiram aos gestores desenvolver a atividade gerencial, lidar com as dificuldades e desafios do dia-a-dia da unidade e lidar, ainda, com os sentimentos, dando-lhes a sensação de estar cumprindo o seu dever. Estas dificuldades e sentimentos vivenciados permitiram, ainda, que os gestores valorizassem capacidades apresentadas por outros gestores e as considerassem como referência para desenvolverem suas próprias capacidades mediante os processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. Salles, M. A. S. D., & Villardi, B. Q. (2018). Desenvolvimento de Competências Gerenciais: Uma proposta baseada na aprendizagem vivencial dos gestores no escopo de um Sistema de Gestão de Pessoas por Competências em instituições federais. *XLII Encontro da Anpad–Enanpad, Curitiba/PR*.
2. SALLES, Michelle de Andrade Souza Diniz et al. Capacitação Gerencial para a UFRRJ: elaboração de uma proposta baseada na aprendizagem dos gestores no escopo de um Sistema de Gestão de Pessoas por Competências. 2013.
3. FLACH, Leonardo; ANTONELLO, Claudia Simone. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, p. 155-175, 2011.
4. Moimaz, S. A. S., Saliba, N. A., Zina, L. G., Saliba, O., & Garbin, C. A. S. (2010). Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 14, 69-79.
5. MACHADO, Maria. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000.
6. VIDAL, Eloísa Maia; TEIXEIRA, Gláucia Menezes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Progestão: Uma experiência de capacitação de gestores escolares a distância. **VIRTUAL EDUCA**, 2003.
7. SOARES, Silvia Mamede Studart; SERAPIONI, Mauro; CAPRARA, Andera. A Aprendizagem Baseada em Problemas na pós-graduação-a experiência do Curso de Gestores de Sistemas Locais de Saúde no Ceará. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 25, p. 54-61, 2021.
8. MACHADO, Maria. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000.
9. AMORIM, Pablo Machado. Capacitação de gestores escolares: um estudo de caso no município de Rio das Flores. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 10552-10563, 2019.
10. EDUCATIVA–ASSESSORIA, A. Ç. Ã. O. Educação básica de jovens e adultos: capacitação de gestores. 2002.
11. CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade-uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 303-315, 2009.
12. DOS SANTOS Frisaram, Priscila Barbosa; DA SILVA PEREIRA, Simão Pereira; CAPOBIANGO, Ronan Pereira Capobiangio. Reflexões sobre capacitação de gestores escolares: uma análise nas escolas estaduais de Teófilo Otoni/MG. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e791997872-e791997872, 2020.

**GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO COM
APRIMORAMENTO DO APRENDIZADO**

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Devido à importância da Gestão do Conhecimento na contemporaneidade, as organizações passam a se preocupar com o que “sabem” e com o que precisam “saber”. Ademais, procuram cada vez mais investigar o impacto e a consistência desse conhecimento para o negócio, por meio de novas práticas de gestão que incluem mapeamento de competências, capacitações, avaliações de desempenho de pessoal, entre outras. As organizações que compreendem o conhecimento como ativo estão preocupadas em gerar condições para apoiar a construção, o desenvolvimento e a disseminação dos saberes organizacionais (1).

Na Nova Economia o conhecimento passa a ser ativo de valor e diferencial competitivo das organizações. São as informações transformadas em conhecimento que permitem às organizações alavancarem em seus setores, por isso estão cada vez mais se preocupando em agregar, aplicar, recompensar, desenvolver, manter, monitorar e disseminar seus talentos, procurando por modelos de gestão que incentivem a inovação, a criatividade e o aprendizado. Mas para que as organizações utilizem o potencial de seus talentos, seu capital humano precisa apresentar determinadas competências essenciais inerentes à função, e que precisam ainda ser estimuladas e desenvolvidas pela gestão. Mesmo que a gestão de pessoas seja considerada uma prática que deve partir do departamento de Recursos Humanos, no dia a dia quem faz este papel de forma mais próxima, normalmente são os líderes de áreas imediatos (2).

Nas duas últimas décadas do século passado, foi possível observar o crescimento de Instituições de Ensino que oferecem a Educação à distância (EaD). O aumento da oferta naturalmente levou a uma busca por vantagem competitiva que não depende somente da consolidação do negócio na modalidade presencial, mas da combinação eficiente de inúmeros elementos, como: recursos financeiros, estratégias e arquitetura organizacional, processos, tecnologias, políticas de organização do trabalho e equipes multidisciplinares com competências específicas (3).

Na EaD há inúmeros protagonistas, dentre eles está a tutoria e a gestão de tutoria, ambas compromissadas com a educação, mas que ainda são identidades em construção e discussão no campo acadêmico. Entende-se que cada Instituição de Ensino Superior (IES) que oferta a modalidade a distância tem seu *modus operandi* e sua arquitetura organizacional, nomeando cargos, definindo perfis e competências para seus protagonistas, conforme suas necessidades e objetivos (4).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão, Conhecimento, Educação, Aprimoramento, Aprendizado. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de organização inclui escolas, hospitais, cooperativas, associações de classe, universidades, entre outras. São sistemas abertos, por isso sofrem influência do ambiente o qual fazem parte e estão em constante transformação (5). Organizações demandam divisão do trabalho, fontes de autoridade e interações entre as pessoas por meio de tecnologias. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxeram inúmeros avanços para as organizações voltadas para a educação. Por meio da criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a EaD nas Instituições de Ensino Superior ganha força e expressividade no país. Por outro lado, a EaD apresenta inúmeros desafios e dentre estes, estão definir as competências necessárias para que esses agentes – o tutor e o gestor de tutoria, possam exercer suas funções com primazia. Para tal fim é preciso explicar primeiro a respeito de liderança.

A liderança deve ser uma das características do gestor e uma das preocupações de qualquer organização, pois o líder, além de ser um agente de mudanças, é um potencializador de talentos. Os conceitos apresentados na literatura sobre liderança são amplos, partem das teorias da liderança (teoria genética, dos traços, abordagem comportamental e abordagem contingencial), entretanto, fundamentam-se em dirigir, orientar, influenciar e estimular pessoas interagindo com elas para atingir algum propósito de forma não coercitiva (5).

Liderar, etimologicamente significa conduzir, guiar, orientar, encaminhar. (5). Mas ao estudar a figura do líder, há esforços, segundo (6), “em entender quais comportamentos, traços de personalidade, habilidades e atitudes entre outras características são determinantes para seu desempenho eficaz”. O estilo de liderança adotado pelo líder (carismática, visionária, transacional, transformacional, participativa, de alta

performance) está sujeito ao ambiente organizacional, aos resultados almejados, bem como a personalidade, valores, habilidades, e competências do líder. O papel de um líder é amplo numa organização, por isso ele deve apresentar algumas características e competências essenciais (6).

À vista disso, pode-se compreender que liderança é em sua essência dirigir, interagir e influenciar pessoas, sendo fundamental para as organizações contemporâneas, mais complexas e dinâmicas. Líderes sempre buscam uma forma de poder e sabem fazer uso de tal poder para manter a liderança, entretanto, seu desafio maior consiste em saber dosar e adequar procedimentos para atender as exigências das situações, que são diversas. Por fim, líderes são potencializadores de talentos, pois sabem ouvir, são flexíveis, valorizam o esforço do outro, disseminam informações, estimulam o capital humano em suas possibilidades profissionais. Devem ser considerados como elementos chave para a Gestão do Conhecimento Organizacional, pois é a figura do líder que normalmente compartilha informações e é o responsável por fazer o acompanhamento contínuo das práticas de trabalho da sua equipe. Seu papel na Gestão do Conhecimento Organizacional consiste em promover um ambiente em que as pessoas sintam confiança em interagir, compartilhando conhecimentos (7).

A palavra Gestão vem do latim *gestio*, que sugere a ação de administrar ou dirigir. (7). Por meio do esforço humano organizado, a Gestão objetiva crescimento e desenvolvimento. Alinha pessoas e atividades a fim de alcançar objetivos comuns de maneira eficiente e eficaz. O termo Gestão surgiu logo após a revolução industrial, quando a administração passou a ser compreendida como ciência. A gestão tem suas peculiaridades, as mais simples são: planejar, organizar, dirigir e controlar as pessoas e suas atividades. O exercício da Gestão é um ato desafiador para muitas pessoas, pois não são todas que apresentam perfil para administrar e liderar. No entanto, para (8), boas práticas de gestão cooperam substancialmente para a construção do conhecimento organizacional.

Segundo (8), o conhecimento “não pertence a uma área específica da ciência, ele é universal, transita por caminhos diversos com o propósito de atender novos paradigmas”. O conhecimento distingue-se de dados e informações pelo fato de conter julgamento, implicar em aprendizagem (9). É algo intrínseco ao ser humano, tendo em vista que envolve crenças e compromisso (10).

Mas para que ocorra o conhecimento organizacional é preciso haver um ajustamento entre pessoas, processos e tecnologias (10). Para (11,12), “as pessoas entram com suas competências e relacionamentos; os processos são os procedimentos, normas e padrões de produção organizacional; e as tecnologias são as funcionalidades técnicas”. Entretanto, pessoas, processos e a tecnologia potencializam o conhecimento organizacional. Ademais, Gestão do Conhecimento é um modelo de administração que surge para ajudar a lidar com esse mundo mais dinâmico, tecnológico e competitivo que avista a Gestão por Competência uma importante aliada.

CONCLUSÃO

Para a construção desta proposta procurou-se contextualizar num primeiro momento termos expressivos na Nova Economia, como Liderança, Gestão do Conhecimento e Gestão por Competência. Em termos gerais, cada tipo de negócio precisa de pessoas com determinadas competências, e seu sucesso depende da agregação e desenvolvimento de seus talentos. As competências técnico/pedagógicas e de suporte foram sugeridas somente para o nível operacional. Portanto, o presente estudo limitou-se a estudar de forma genérica dois perfis (tutoria e gestão de tutoria), que podem ou não estar compatibilizados com outras Instituições de Ensino.

REFERÊNCIAS

1. TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Bookman Editora, 2009.
2. BRAUN, Carla Cristine; MUELLER, Rafael Rodrigo. A gestão do conhecimento na administração pública municipal em Curitiba com a aplicação do método OKA-Organizational Knowledge Assessment. **Revista de Administração Pública**, v. 48, p. 983-1006, 2014.
3. ESCRIVÃO, Giovana; NAGANO, Marcelo Seido; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. A gestão do conhecimento na educação ambiental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, p. 92-110, 2011.
4. ALARCON, Dafne F.; SPANHOL, Fernando José. **Gestão do conhecimento na educação a distância: práticas para o sucesso**. Pimenta Cultural, 2015.
5. MENGALLI, Neli Maria et al. Interação, Redes e comunidades de Prática (CoP): subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação. 2006.
6. DE ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle; SANTOS, Andreia Mileski Zuliani. Gestão do conhecimento na educação a distância: propondo competências para o nível operacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 332-349, 2017.
7. VIEIRA, Eleonora Milano Falcão et al. A teoria geral de sistemas, gestão do conhecimento e educação a distância: revisão e integração dos temas dentro das organizações. **Revista de Ciências da Administração**, p. 215-226, 2005.
8. Ramos, A., Franciosi, B. R. T., Almeida, F. A., dos Santos, P. K., & Leite, L. L. (2005). E-DESAFIO—Uma proposta de capacitação de tutores para a gestão do conhecimento na Educação a Distância. *RENOTE*, 3(2).
9. ALARCON, Dafne Fonseca et al. Diretrizes para práticas de gestão do conhecimento na educação a distância. 2015.

10. BALBINO, José Nivaldo; NUNES, Helena Fátima; QUEIROZ, Fernanda Cristina Barboza Pereira. O estágio de desenvolvimento da gestão do conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016.
11. SCHUELTER, Giovana; COELHO, C. C. S. R. Gestão do conhecimento nos sistemas de educação a distância: técnicas e ferramentas para melhorar o processo de produção. **Florianópolis: ABED. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010184116.pdf>, 2010.**

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*
*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É possível constatar que o conceito de organização que aprende, pivot da criatividade e capacidade organizacionais, começa já a infiltrar-se na cena educativa. A ideia de uma organização que aprende como sendo aquela em que os indivíduos têm a oportunidade para desenvolver a sua própria teoria de ação e que promove a construção social de conhecimento, facilitando a aprendizagem coletiva (1), revela a necessidade e premência de reinventar da educação para este milénio.

A literatura organizacional veio reforçar a literatura educativa, trazendo para o meio educativo o interesse pelos processos e métodos organizacionais, enquanto promotores de uma aprendizagem mais eficaz. À medida que o paradigma da aprendizagem organizacional vai sendo abraçado pelos teóricos da educação e introduzido no léxico educativo, o rótulo de ‘organizações que aprendem’ começa a passar para o de ‘comunidades de aprendizagem’ (2).

A concepção de comunidades de aprendizagem, entendidas como a estrutura social que sustenta o trabalho de um grupo de indivíduos na prossecução de um objetivo comum, alberga um novo modelo de cultura e de organização educativa que suporta a mudança em contexto educativo. Este modelo manifesta-se pelo empenho contínuo dos intervenientes no trabalho colaborativo e pelo reforço da capacidade de criação de elementos significativos dentro da comunidade (3).

É possível afirmar que a unidade central de uma comunidade de aprendizagem é a equipe e, neste sentido, a capacidade de trabalhar e aprender a aprender em equipe, isto é, coletivamente, são questões cruciais nas organizações em geral e, sobretudo, nas organizações educativas (4).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Aprendizagem

gem, Gestão, Educação, Desenvolvimento. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

A reorganização do processo de ensino-aprendizagem sob a forma de comunidades de aprendizagem não é uma ideia totalmente nova, podendo já encontrar-se referências a este modelo nos trabalhos de autores sócio-construtivistas como Dewey, Vygotsky e Wittgenstein (4)

Concebidas enquanto “groups of people engaged in intellectual interaction for the purpose of learning” (5), o interesse gerado em torno das comunidades de aprendizagem gira em torno de 3 aspectos fundamentais: enquadra-se numa mudança de paradigma, é coerente com os resultados dos mais recentes estudos sobre aprendizagem e, as experiências realizadas têm demonstrado grandes potencialidades.

As comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interacção, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros.

Estas comunidades surgem como uma alternativa curricular aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, sob a forma de grupos descentralizados de sujeitos que se auto-organizam em comunidades funcionais e estáveis, e cuja meta principal é o apoio mútuo para o desenvolvimento eficaz de actividades construtivas de aprendizagem (6).

A proposta de um modelo de gestão da aprendizagem baseado na noção de comunidades de aprendizagem, coloca a construção no centro da análise, dando lugar a novas formas de aprendizagem através de actividades construtivas e colaborativas, promovendo a exploração colectiva de domínios específicos e incentivando a vivência dos diferentes papéis necessários à realização das tarefas (5).

Enquanto intervenção curricular baseada no conceito de aprendizagem colaborativa, este modelo de gestão da aprendizagem, promove a aprendizagem activa, continuada e alargada, dando uma maior coerência aos conteúdos de aprendizagem e promovendo a interacção intelectual entre os membros da comunidade. A interacção social, elemento crucial deste modelo, contribui para a legitimação do conhecimento construído pela comunidade, ao testar continuamente as afirmações através do discurso e ao transformar os aprendentes em participantes ativos do contexto (4).

A aprendizagem colaborativa assume-se, assim, como o núcleo do funcionamento das comunidades de aprendizagem, visando a construção do conhecimento em contextos colaborativos de aprendizagem colectiva (3).

Dos princípios da aprendizagem activa e da aprendizagem colaborativa é possível compreender que a partilha de um corpo comum de conhecimento é alcançada através da concepção e recurso a estruturas comuns de participação onde as ideias passam para o discurso e são internalizadas enquanto pensamento individual no momento em que o social se torna individual. São estas estruturas comuns, que permitem ao indivíduo aprender as estruturas conceptuais de um dado domínio ao identificar os recursos necessários e ao enquadrar as actividades de aprendizagem numa estrutura social (7).

Organizando a aprendizagem em torno de comunidades de aprendizagem, é possível promover áreas fundamentais da educação: um conhecimento de natureza prática (saber fazer); as atitudes, hábitos e comportamentos (saber ser) e finalmente, autonomia e capacidade de auto-aprendizagem (saber autoaprendizagem) (8-12).

CONCLUSÃO

A revolução que se vislumbra no plano educativo e que vem abalar o já pouco estável sistema educativo atual, aponta para a criação de uma nova cultura e arquitetura da educação — que envolve a reformulação da axiologia e missão da instituição, a reconfiguração das estruturas e processos organizacionais, o desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação e a introdução das novas tecnologias da informação no processo educativo — que concebam os indivíduos como sendo e estando no centro de todos os eventos e decisões que dizem respeito à aprendizagem.

Parece-nos que os modelos de gestão da aprendizagem baseados no conceito de comunidades de aprendizagem, se incluídos num plano organizacional mais alargado e aprofundado, podem representar um meio para redefinir os papéis individuais no processo aprendizagem e devolver ao indivíduo o protagonismo em todas as questões referentes à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **Procedure of the II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. 2001. p. 427-432.
2. NITZKE, Julio Alberto; CARNEIRO, Mára Lúcia F.; PASSOS, P. C. S. J. Gestão do desenvolvimento de objetos de aprendizagem digitais. In: **Sexta Conferência Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnología de la Educación-LACLO**. 2011. p. 111-120.
3. RODRIGUES, Manuel Alves; DA CONCEIÇÃO BAÍA, Maria. Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 7, p. 199-205, 2012.

4. SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 12, n. 2, p. 227-239, 2011.
5. ROSALES, Gislaine Cristina Micheloti. Modelo e Framework para o desenvolvimento de Ferramentas Analíticas de apoio ao Ensino, Aprendizagem e Gestão Educacional. 2014.
6. LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017.
7. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Editora Vozes Limitada, 2010.
8. ARAÚJO, Antônia Silva; MENESES, José Marques; VASCONCELOS, Francisco Lucas Venuto. Os desafios da gestão educacional democrática no cenário de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
9. SOUSA, Maria Iracema Pinho de. Avaliação da Aprendizagem na Disciplina Estrutura Política e Gestão Educacional: Um Estudo Comparativo entre os Cursos Presencial e Semipresencial da UFC/UAB. 2012.
10. DE SOUZA, Leonardo Carvalho; DONAIRE, Samira Krupek; NEVES, Sandra Garcia. GESTÃO EDUCACIONAL EM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POLÍTICA E DEMOCRÁTICA, ENSINO-APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 37, n. 2, 2021.
11. LAZZERI, Cristiane–UFSM. Gestão educacional e inclusão: repercussões da atual proposta no ambiente escolar. In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba**.
12. OLIVEIRA, Wender Antônio; DELLA GIUSTINA, Flávia Pinheiro. Gestão educacional: relação docente/discente no ensino superior. **Revista de Enfermagem da FACIPLAC**, v. 1, n. 1, 2018.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*
*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A capacitação docente é considerada de fundamental importância nos processos de implementação e sustentação das inovações curriculares na área da saúde. Este tema tem sido abordado de forma frequente na literatura, variando os aspectos focalizados. Alguns trabalhos relativamente recentes descrevem experiências de capacitação docente em diferentes países. Considerando especificamente a área médica, alguns autores propõem estratégias para melhorar as práticas de ensino, havendo aqueles que assumem a capacitação docente como um componente essencial nos processos de mudanças curriculares e de sua consolidação (1).

Em 1995, após um período estimado de três anos em que ocorreram discussões informais e pontuais sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL). A utilização do método PBL se justifica na afirmação de (2) quando diz que este “se diferencia dos demais, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular”. A disciplina trabalhada neste estudo faz parte do currículo de cursos técnicos vinculados ao eixo tecnológico Controle e Processos Industriais (2). Sendo assim, seus planos de ensino contemplam conteúdos associados à área das ciências exatas, portanto de cunho técnico-científico.

Diante disso, tais disciplinas são aptas para a utilização da metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas. O procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento do presente trabalho envolveu, inicialmente, o estudo prévio dos conteúdos requeridos pela ementa da disciplina, estes conduzidos via metodologias tradicionais, tais como aulas expositivas e dialogadas, aplicação de exercícios e trabalhos extraclasse. Cumprido o plano de aula tradicional, seguiu-se para a inserção da metodologia ativa PBL, propondo aos alunos uma atividade dita situação-problema, cujas características buscam atender ao objetivo traçado (3).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: Aprendizagem, Problemas, Educação, Gerencial. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Diante do impasse pelo qual a educação formal vem passando em função das diversas mudanças na sociedade, necessitamos de alunos cada vez mais proativos, que se envolvam em atividades complexas que demandem atitude e poder de decisão, que sejam criativos e autônomos. Numa relação direta, precisamos igualmente de métodos adequados que desenvolvam tais competências (4).

Os “métodos adequados” aos quais (4) se refere acima, são métodos que visam eliminar ou, ao menos, reduzir a frustração pela pouca participação, desinteresse e desvalorização dos alunos quanto às estratégias de ensino, bem como a aulas rotineiras, enfadonhas e pouco dinâmicas às quais (5) fazem referência. Seguindo nessa ideia, (6) sustenta que é por meio da promoção de desafios e atividades dosadas, planejadas, acompanhadas e avaliadas com o suporte das TICs que estaremos contribuindo para mobilizar as características desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Portanto sugere que as metodologias ativas de aprendizagem sejam: “[...] pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva.

Além disso, se na sua prática de ensino o professor fomentar a reflexão sobre problematizações da vida real, promover a autonomia e o trabalho em equipe e, por fim, atuar como mediador, orientador e facilitador, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, estará pondo em prática as principais características das metodologias ativas. De acordo com (7), a PBL é, em sua essência, caracterizada pelo uso de problemas da vida real no estímulo do pensamento crítico e das habilidades de solução e obtenção de conceitos fundamentais da área de estudo em questão.

Logo, diferentemente dos métodos convencionais cujo objetivo é a transmissão do conhecimento centrado no professor, na PBL o aluno é o centro do processo, deixando de ser um receptor passivo da informação para ser um agente ativo do seu próprio aprendizado. Já (8) sustenta que o aluno, diante de problemas e/ ou desafios, mobiliza o seu potencial intelectual enquanto estuda para compreendê-los e ou superá-los, produzindo, assim, informação em função do que precisa responder ou equacionar. No decorrer deste processo, é possível que o aluno, gradativamente, desenvolva o espírito científico, o pensamento crítico, o pensamento reflexivo, adquira valores éticos, tornando-se autônomo na formação do ser humano e do futuro profissional.

Diferentemente de outras metodologias que também fazem uso da problematização de situações para fixação de estudos teóricos, a PBL apresenta o problema desde o início do estudo, direcionando, motivando e focando a aprendizagem (9). Em decorrência disso, funções mais amplas e complexas são exigidas do docente. Este passa a ser responsável, também, por mediar discussões; atuar para manter grupos de alunos focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender (9).

Por fim, para (6), a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas procura transformar um problema em motivação para o aprendizado autodirigido, propiciando a construção do conhecimento em ambiente de colaboração mútua.

CONCLUSÃO

Ao utilizar a metodologia ativa da problematização associada a uma situação contextualizada para o ambiente profissional da área de interesse destes alunos e, dando-lhes a liberdade para aprenderem com a própria solução, permitiu-se observar características como trabalho cooperativo, poder de argumentação, flexibilidade, interesse, autonomia e, o principal, aquele “brilho no olho” característico dos alunos com anseio por apreender. Por esta constatação, conclui-se que, com a utilização de métodos ativos de aprendizagem focados na problematização de situações reais, de interesse dos alunos, estaremos contribuindo para a formação de profissionais com condições de promover soluções de problemas de forma autônoma e colaborativa, atendendo, assim, às demandas do mundo do trabalho. E, ademais, ao incorporar tais métodos de maneira mais regular nos planos de ensino das instituições de Educação Profissional, estaremos propiciando com que estas se mantenham no eixo das constatadas movimentações sociais.

REFERÊNCIAS

1. FREZATTI, Fábio; MARTINS, Daiana Bragueto. PBL ou PBLs: a customização do mecanismo de aprendizagem baseada em problemas na educação contábil. **Revista de Graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 25-34, 2016.
2. LIMA, Gerson Zanetta de et al. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) Construindo a Capacitação em Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 27, p. 05-11, 2021.
3. DA SILVA, Francisco Felipe; AZEVEDO, Yuri Gomes Paiva; ARAÚJO, Aneide Oliveira. O ensino contábil na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 36, p. 188-210, 2018.

4. RIBEIRO, Roberto Portes. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicada à administração**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
5. BARROS, Nelson Felice de; LOURENÇO, Lúcia C. O ensino da saúde coletiva no método de aprendizagem baseado em problemas: uma experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, p. 136-146, 2006.
6. TOLFO, Cristiano. Aprendizagem baseada em problemas e modelagem de processos no ensino de sistemas de informação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e72922087-e72922087, 2020.
7. KLEIN, Niumar André; AHLERT, Edson Moacir. Aprendizagem baseada em problemas como metodologia ativa na educação profissional. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 11, n. 4, 2019.
8. AFFIMI, Letícia Passos; AMÉRICO, Marcos. Aprendizagem Baseada em Problemas: uma abordagem interdisciplinar para o ensino do audiovisual. **Fórum Nacional de Professores de Jornalismo**, 2007.
9. GAZALE, Raquel Alves. **Aprendizagem baseada em problemas: Uma proposta para as séries finais do ensino fundamental**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*
*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino dispostas a oferecer cursos na modalidade a distância devem reformular a gestão estratégica da própria estrutura organizacional e de seus processos técnicos e administrativos. Diante desse novo paradigma, todos os atores institucionais são convocados a participar ativamente do processo de idealização, planejamento, execução e sustentabilidade do curso a distância, refletindo sobre os vários aspectos que permeiam o próprio planejamento estratégico do ensino, a utilização das ferramentas tecnológicas e a gestão estratégica da inovação (1).

Para esse novo modelo de negócio, as instituições educacionais podem criar inúmeros valores que atendam os alunos e seus diferentes estilos de aprendizagem, background e características socioculturais. No entanto, é essencial destacar a importância das estratégias de inovação no processo de planejamento estratégico de cursos em EAD, das instituições educacionais, que executam a implementação e a avaliação sistemática de produtos e serviços oferecidos, balizando suas ações em regras, escalas ou níveis de inovação. A partir dessa análise serão identificados os inúmeros fatores que interferem no processo de planejamento e execução do plano didático-pedagógico de um curso em EAD e as relações existentes entre as variáveis de inovação, modelo de transmissão e acesso ao conhecimento, que, durante séculos, se dão da mesma maneira (2).

O desenvolvimento exponencial das tecnologias da comunicação e informação, que já estão incorporadas ao cotidiano dos indivíduos, exige seu espaço no processo educacional. Dessa forma, para incorporar a inovação na EAD é necessário construir modelos criativos e flexíveis que valorizem os produtos e serviços oferecidos, atentando para a qualidade e para a satisfação do cliente-alvo, ou seja, do aluno (3).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: aprendizagem, online, educação, gestão. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

(4) afirma que o sucesso de um curso em EAD depende da reavaliação por parte dos administradores, funcionários, corpo docente e dos alunos dos programas oferecidos. Aponta ainda várias áreas específicas que são levadas em consideração no planejamento e desenvolvimento de cursos à distância online, entre elas, destacam-se: a visão e os planos; o currículo; a formação e suporte; os serviços aos estudantes; o treinamento de estudantes; e apoio. Sobre a missão e visão da instituição, (4) considera essencial que os gestores, docentes e técnicos administrativos e operacionais envolvidos na implementação da EAD, passem a entender e aceitar a declaração da visão da instituição e se mostrem dispostos a assumir as suas implicações e colaborar no processo de mudança, que envolve os aspectos físicos, tecnológicos, organizacionais, culturais e programáticos da instituição (9-12).

Dessa forma, a fase de planejamento e o desenvolvimento de políticas institucionais para cursos online são a chave para um programa de aprendizagem eficiente, pois permitirá, entre outros benefícios, a racionalização de investimentos financeiros e do tempo para desenvolvimento de programas de capacitação técnica, e da própria qualidade da educação para a comunidade. O sistema operacional de EAD envolve subsistemas que, de forma equilibrada, contribuem para a sustentabilidade do curso, são eles: fontes de conteúdo; criação do programa/curso; transmissão/mídia; interação; aluno; e o ambiente de aprendizagem.

Os conceitos envolvidos simultaneamente no processo de inovação e no planejamento estratégico de cursos na modalidade EAD são descritos a seguir para suscitar reflexões sobre o tema. a) Fontes de conteúdo: segundo Moore e (5), essas fontes de conhecimento são de responsabilidade da organização que delega aos especialistas a constituição de um conteúdo que abarque teoria, prática, literatura e o uso da tecnologia.

O enfoque inovador a ser implementado nesse subsistema é a construção coletiva dessas fontes de conhecimento, que congregue as experiências dos especialistas, corpo docente, tutores e alunos e prepare a formatação de um banco de modelos ou de casos que serão compartilhados entre todos os envolvidos. Para (6), um dos marcos referenciais para a criação de um curso online com qualidade inclui o próprio desenvolvimento do curso e a definição das regras para constituição das fontes de co-

nhecimento, que envolvem diretrizes para criação, desenvolvimento e veiculação do curso, materiais de instrução, análise, síntese e avaliação dos alunos sobre o programa e o curso. (4) afirma que o planejamento para cursos em EAD geralmente incide sobre orçamento e capacitação de pessoal e não em questões críticas pedagógicas, no entanto, a infraestrutura de tecnologia e a abordagem para execução de novos métodos de execução e de orientação teórico-pedagógica não devem ser ignoradas.

O plano curricular, o design instrucional e o estilo de instrução interferem diretamente sobre o planejamento estratégico para cursos em EAD, pois muitos docentes ainda rejeitam a ideia de mudar a forma de transmitir o conhecimento e continuam apostando em palestras interativas, atividades de grupos, em laboratórios fechados. Outros docentes não adaptaram seus recursos didáticos às novas tecnologias, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e ferramentas multimídias. Além disso, as instituições mantêm o plano curricular de cursos.

b) Criação do programa/curso: segundo (7), o preparo de um curso em EAD requer as atividades do especialista no assunto e profissionais da área da instrução que organizem o conteúdo, de acordo com a teoria e a prática da gestão da informação e das teorias da aprendizagem. O enfoque inovador que se sugere nesse subsistema é o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) que devem ser corretamente aplicadas na prática didático-pedagógica para garantir o sucesso do curso na modalidade a distância. Nesse aspecto, (8) afirmam que o processo de inovação tem respaldo nas mudanças tecnológicas de novos produtos, serviços e processos que envolvem materiais e equipamentos.

O trabalho de (8) desmistifica algumas convicções equivocadas sobre inovação e propõe os instrumentos e processos para que uma organização possa realizar a gestão da inovação com base no modelo estratégico. Segundo esses autores, o novo modelo depende da sustentação da organização em combinar as mudanças em tecnologias e no modelo de negócios. Os autores apontam que as alavancas para a mudança do modelo de negócios para a gestão da inovação são a proposição de valor, a cadeia de suprimentos e o cliente-alvo. Procurando estabelecer um paralelo entre as organizações que oferecem produtos, serviços e bens de consumo e as instituições que atuam no mercado educacional, percebe-se que o paradigma a ser derrubado é a forma tradicional com que os dirigentes conduzem o processo de gestão estratégica e de tomada de decisão. Para as instituições educacionais que organizam o modelo de negócio focado na inovação e no relacionamento com os alunos, parece natural o uso de novas tecnologias e/ou ferramentas computacionais. No entanto, para se firmar um processo estratégico da inovação nessas instituições inexperientes, o modelo de negócio deve ser balizado pelas condições da proposição de valor, da cadeia de suprimentos e o cliente-alvo.

CONCLUSÃO

O processo de inovação na Educação a Distância depende intrinsecamente de um planejamento estratégico firmado em componentes e áreas interligadas que suportem mudança radical da estrutura da instituição e da cultura organizacional representada nos diferentes estratos do sistema de tomada de decisão e dos colaboradores. Da parte dos administradores, funcionários e do corpo docente, espera-se, durante o processo de inovação, uma postura de quebra de paradigmas e disposição para “experimental” e/ou construir colaborativamente novas competências e saberes que aponham a criação de cursos à distância com qualidade, especificamente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Quanto aos alunos, usuários desses programas inovadores em EAD, recomendam-se postura ativa de automotivação e interesse pela construção do conhecimento em comunidades virtuais de aprendizagem. Obviamente os requisitos básicos para o desenvolvimento de cursos à distância nas instituições educacionais inovadoras devem incluir, no modelo de negócio, todos os subsistemas que interagem para que as estratégias pensadas sejam concretizadas com sucesso. O alto envolvimento da equipe e o investimento em recursos tecnológicos e midiáticos também são fatores essenciais para a estruturação dos elementos-chave do programa educacional na modalidade a distância. Os investimentos requeridos também extrapolam a ideia de simples compra de novas plataformas e incluem a expectativa de custo para o treinamento das equipes, alunos e colaboradores, além da perspectiva de assinar parcerias e terceirização de determinados processos ou serviços.

REFERÊNCIAS

1. Araújo, E. M. D., Oliveira Neto, J. D. D., Cazarini, E. W., & Oliveira, S. R. M. (2013). A gestão da inovação na educação a distância. *Gestão & Produção*, 20, 639-651.
2. FERREIRA, Mário César. Ambiente de aprendizagem on-line e aprendizagem on-line do ambiente: contribuições da ergonomia na gestão de sistemas educacionais a distância. **Curso de Especialização a Distância Faculdade de Educação UnB, Brasília-DF**, p. 1-9, 2000.
3. SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. Edições Loyola, 2003.
4. SILVA, Sheila Serafim da. Laboratório de gestão online: análise da contribuição da aprendizagem vivencial. 2015.
5. BEZERRA, Wlahilma Maria de Queiroz; SILVA, Bento Duarte da; NUNES, João Batista Carvalho. Avaliar sob a perspectiva da gestão do fazer docente: desvendando caminhos da avaliação da aprendizagem na educação online. 2017.

6. TORRES, Patrícia Lupion et al. Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. 2002.
7. CLEMENTINO, Adriana. Gestão pedagógica de cursos em EAD online. **ABED**, disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>, 2005.
8. DE CAMARGO CORTELAZZO, Iolanda Bueno (Ed.). **Docência em ambientes de aprendizagem online**. SciELO-EDUFBA, 2009.
9. GOZZI, Marcelo Pupim. Gestão pedagógica em comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem: a importância da formação do professor mediador. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 127-137, 2012.
10. RIBEIRO, Rogério da Costa et al. **A gestão pedagógica do ensino e aprendizagem on-line: especificidades**. 2013. Dissertação de Mestrado.
11. DA COSTA RIBEIRO, Rogério. ENSINO E APRENDIZAGEM ON-LINE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO EDUCATIVO.
12. SACERDOTE, Helena Célia de Souza. Análise da mediação em educação online sob a ótica da Análise de Redes Sociais: o caso do curso de Especialização em Gestão da Segurança da Informação e Comunicações. 2013.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A globalização econômica e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) vêm induzindo a sociedade mundial a enfrentar uma série de rupturas de paradigmas, causando uma revolução nas interações sociais e produtivas, que tem sido denominada de Era do Conhecimento e da Informação. A necessidade de aprender por toda vida torna-se uma exigência, à medida que se vive um ritmo imposto em prol da competência, em que o acesso às informações e a capacidade de aprender são valorizadas e tornam-se aliadas na vida do indivíduo e das empresas. Com a evolução das tecnologias, cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença, distância e aprender ganham outro sentido para as empresas, escolas e sociedade como um todo (1).

A Educação a Distância on-line é uma exigência da cibercultura e tornou-se uma boa alternativa para quem procura aprender. No Brasil, tem-se promovido mudanças estratégicas, inicialmente voltadas, principalmente, para os menos favorecidos e excluídos (MEB em 1959, o Projeto Minerva em 1970, o Projeto SACI em 1974), tendo em vista necessidades impostas por esta nova Era do Conhecimento e da Informação, que tem difundido a cultura para a educação continuada, tanto a nível profissionalizante, como no ensino superior e pós-graduação. A Educação a Distância sofreu um novo impulso a partir da utilização dos recursos da informática, que se tornou um caminho para a capacitação de pessoas nesta “sociedade do conhecimento” (2).

Percebe-se a Educação a Distância (EAD), como auxílio da Internet que pode ajudar a superar uma de suas maiores barreiras, a da manutenção da motivação do aluno, uma vez que uma das maiores dificuldades da Educação a Distância convencional está no “isolamento” do aluno, que não conta com o apoio e o estímulo de um grupo de pessoas que estão nas mesmas condições que ele, aprendendo as mesmas coisas e ajudando-se mutuamente a vencer dificuldades neste processo de aprendizado. Sabe-se que essa modalidade de ensino produz muitos custos, mas também gera muitos benefícios (3).

Os custos gerados vêm da necessidade de um grande investimento em tecnologia, infra-estrutura, manutenção, produção, suporte e pessoal. Embora os custos sejam altos, os benefícios que proporcionam são também grandes: acessibilidade, flexibilidade de horários, qualidade, iniciativa, evolução, atualização e partilha de recursos. Nesse contexto, é de fundamental importância a elaboração e implantação

de um curso a distância que vise ao atendimento da necessidade do aluno e esteja fortemente solidificado numa proposta pedagógica integrada e sustentada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, de forma a potencializar a sua aplicabilidade como ferramenta de aprendizagem (4).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: sistema, gerenciamento, atividade, aprendizagem. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

Algumas características da EAD serviram de base para a sua concepção pedagógica: Autonomia do aluno - A educação a distância reduz a centralidade da figura do professor no processo educativo, pondo em destaque a autonomia do aprendiz, que pode escolher o que estudar, o que ler, de que forma e quando fazer isso. Nesse sentido, além da revisão do papel do professor, a compreensão do papel do aluno torna-se elemento de fundamental importância. Necessidade de novas competências - Como, hoje o acesso à informação é facilitado, além de quantitativamente potencializado pela Internet, a questão central deixa de ser apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, a formação de uma atitude investigadora, crítica, comparativa, seletiva. Trata-se da construção de novos modelos, de uma nova legibilidade, não linear, por vezes paradoxal, uma nova lógica de pensar e de situar-se no mundo. Assim, a educação deve se tornar capaz de rever e ressignificar seus paradigmas (5-6).

Todo esse cuidado com o planejamento, imprescindível para a Educação a Distância, parece adequado quando se busca uma educação que coloque o aluno no centro do processo. Esta flexibilidade potencializa a chamada aprendizagem colaborativa. Segundo (7) “o ponto central para que se obtenha sucesso num curso de EAD on-line é a construção de uma comunidade de aprendizagem, comunidade está onde o professor participa em condições de igualdade com qualquer outro membro do grupo.” Por meio desta comunidade de alunos e tutores é que o conhecimento será

transmitido e os significados serão construídos conjuntamente. Assim, as interações entre alunos, entre alunos e tutores/professores e a colaboração resultante dessas interações são fundamentais no processo de aprendizagem colaborativa on-line.

O foco de um sistema educacional deve ser sempre o aluno. Em se tratando de cursos presenciais, o aluno está inserido em um ambiente onde tem uma certa facilidade de interagir com os participantes dos diversos segmentos envolvidos em seu curso: professores, colegas, coordenadores, colegiados, agentes administrativos, entre outros. Na modalidade a distância, entretanto, visto que professores e alunos não se encontram frequentemente no mesmo espaço e tempo de aprendizagem, a interação e a comunicação devem ser concebidas e estruturadas de modo a garantir o diálogo entre eles, através de e-mail, chat, fórum, enquetes, disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (8-10).

CONCLUSÃO

Um dos objetivos do ensino a distância on-line, o chamado e-learning, é proporcionar aos alunos um ambiente virtual composto por diversas ferramentas, onde poderá haver a troca de informações entre aluno e professor ou entre alunos. Esses são os chamados ambientes colaborativos e fazem parte de um ambiente de aprendizagem. Nestes ambientes estabelece-se um ciclo que mantém o aprendiz no processo de realizar atividades que até então não haviam sido pensadas, produzindo conhecimento a respeito de como desenvolver tais ações, mas agora com o suporte de especialistas.

REFERÊNCIAS

1. MACHADO, Ana Claudia. O DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO A DISTÂNCIA ON-LINE: RELATO DA EXPERIÊNCIA UTILIZANDO O SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE CURSOS-MOODLE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 1, n. 2, 2008.
2. Lima, C. D., Schlemmer, E., & Morgado, L. C. (2020). Gerenciamento de atividades de aprendizagem em movimento: Um panorama de problemas e contribuições.
3. Tarouco, L. M., Fabre, M. C. J. M., Grando, A. R., & Konrath, M. L. (2004). Objetos de Aprendizagem para M-learning. In *Florianópolis: SUCESU-Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação*.
4. CIDRAL, Alexandre et al. Metodologia de aprendizagem vivencial para o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos de implementação de sistemas de informação. 2003.

5. FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 8-17, 2000.
6. DA SILVA, Rômulo Rocha; DE CARVALHO, Marcos Alberto. Otimização de um sistema de gerenciamento de atividades lúdico-educacionais e jogos didáticos. **RE3C-Revista Eletrônica Científica de Ciência da Computação**, v. 2, n. 1, 2007.
7. FRANCO, E. C., SILVA, E. C. R., FIGUEIREDO, V. A., CARVALHO, M. A., & DIAS, M. M. (2009). Reengenharia de um Sistema de Gerenciamento de Atividades Lúdico-Educacionais e Implementação de Jogos Didáticos. *RE3C-Revista Eletrônica Científica de Ciência da Computação*, 4(1).
8. SANTOS, José Lucas Da Silva; RODRIGUES, Rodrigo Lins. Revisão sistemática sobre características de gestão de tempo na realização de atividades educacionais em sistemas de gerenciamento de aprendizagem. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, v. 19, n. 1, p. 63-75, 2020.
9. MEURER, Heli; REATEGUI, Eliseo Berni; BEHAR, Patricia Alejandra. Desenvolvimento de Sistema de Gerenciamento Educacional para Elaboração de Aulas Interativas para o UCA. **RENOTE**, v. 8, n. 3, 2010.
10. SILVA, GIVANILDO CORDEIRO. SISTEMA PARA GERENCIAMENTO AUTOMATIZADO DE RECURSOS EDUCACIONAIS/PEDAGÓGICOS. 2013.

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes*

*paixaobezerra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As teorias recentes de aprendizagem têm se preocupado com a interação entre o material a ser aprendido e os processos psicológicos necessários para aprender, enfatizando o estudo sobre o modo pelo qual o aprendiz obtém, seleciona, interpreta e transforma a informação (1).

Pesquisas têm sugerido que é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (2). Consequentemente, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para a autorregulação, tem sido cada vez mais reconhecido pelos educadores. Investigações atuais têm se concentrado na identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos, na busca dos processos cognitivos utilizados por aprendizes bem-sucedidos, bem como na análise dos fatores que impedem os alunos de se engajarem no uso de estratégias de aprendizagem (3).

A aquisição do conhecimento, para os psicólogos cognitivos adeptos da Teoria do Processamento da Informação, implica em que os indivíduos sejam capazes de ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos. Trata-se da metacognição que envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como a autorregulação da aprendizagem (2).

De acordo com (3), para ser um aluno de bom rendimento escolar é preciso, entre outras coisas, que se tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um aluno com desempenho escolar satisfatório, além de ser mais eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem, é sempre capaz de dizer que não entendeu algo, pois ele está constantemente monitorando a sua compreensão.

Sem dúvida, conhecer mais profundamente o repertório de estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo de crianças brasileiras se constitui num passo fundamental para o enriquecimento da capacidade de aprender dos alunos, para a prevenção de dificuldades de aprendizagem em idades precoces, bem como para o avançar no sentido do desenvolvimento de uma teoria mais compreensiva do desempenho acadêmico (4).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura narrativa, a partir das seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de palavras-chave; identificação dos estudos; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Scopus. Foram utilizados os seguintes descritores: aprendizagem, competências, tecnologia, gestão. Os critérios de inclusão foram: artigos em periódicos, língua portuguesa e disponíveis gratuitamente.

A coleta de dados se baseou em um levantamento do material, o qual foi adquirido através de downloads, constituindo-se por arquivos em pdf e impressão. Após estas etapas, os resultados foram agrupados e discutidos.

DESENVOLVIMENTO

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação. As estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sequências de procedimento. As ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Em nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (5).

Para (6), enquanto as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

(7) julgam necessário diferenciar estratégias primárias das estratégias de apoio. Para esses pesquisadores, as estratégias primárias são as destinadas a ajudar o aluno a organizar, elaborar e integrar a informação (7). As estratégias de apoio, por sua vez, são responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que favoreça a aprendizagem. Apesar das distinções mencionadas, o termo estratégias de aprendizagem vem sendo amplamente utilizado num sentido que inclui todos os tipos de estratégias (cognitivas, metacognitivas, primárias e de apoio).

(8) identificaram cinco tipos de estratégias de aprendizagem que foram posteriormente organizadas por (6): estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas. Como descrito em (9), as estratégias de ensaio envolvem repetir ativamente tanto pela fala como pela escrita o material a ser aprendido. As estratégias de elaboração implicam na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (por exemplo, reescrever, resumir,

criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido). As estratégias de organização referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordinadas (por exemplo, topificar um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas mostrando relações entre conceitos). As estratégias de monitoramento da compreensão implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (por exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizadas, se necessário). As estratégias afetivas referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem (por exemplo, estabelecimento e manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade, planejamento apropriado do tempo e do desempenho).

Investigando o que os alunos fazem quando aprendem, (7) também encontraram 14 tipos de estratégias: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão.

McKeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (8) acreditam que as estratégias de aprendizagem anteriormente mencionadas podem ser organizadas em três grandes grupos: 1) estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização), 2) estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação) e 3) estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros).

CONCLUSÃO

Dada a escassez de investigações relativas ao impacto das estratégias de aprendizagem no desempenho escolar de alunos brasileiros e tendo-se em vista os resultados positivos de alguns estudos já realizados, pesquisas mais sistemáticas nessa área com amostras brasileiras de alunos e professores precisam ser conduzidas.

Esforços, por parte de educadores, devem também ser direcionados no sentido de uma reflexão crítica sobre a maneira preconceituosa e estereotipada, a que alunos brasileiros com rendimento escolar insatisfatório vêm sendo alvos, para que se possa transformar o discurso do aluno “culpado pelo seu próprio fracasso escolar” numa atitude de confiança e credibilidade na capacidade do mesmo para “aprender a aprender” e se tornar um aprendiz motivado e autorregulado.

REFERÊNCIAS

1. SOUZA, Susane Petinelli. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, p. 175-176, 2006.
2. BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, p. 58-69, 2004.
3. Ruas, R., Antonello, C. S., & Boff, L. H. (2005). Aprendizagem organizacional e competências. *Porto Alegre*.
4. TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; FISCHER, André Luiz. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, p. 818-835, 2010.
5. ZAMBERLAN, Carlos Otávio et al. Orientação para a aprendizagem, gestão por competências e comprometimento organizacional nas instituições de ensino superior. 2006.
6. TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
7. COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Artmed Editora, 2004.
8. ARAÚJO, Adaiano Farias. Gestão escolar e instrumentos de tecnologia de gestão educacional: um estudo de caso em uma escola cidadã integral no município de Picuí-PB. 2021.

SOBRE A AUTORA

Maria da Paixão Rodrigues Bezerra Gomes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí em 2005. Possui Especialização em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica pela Faculdades Integradas UNICESP em 2008. Realizou curso de capacitação para Gestores Escolares - PROGESTÃO com carga horária de 274 horas entre junho/2005 a março/2006. Atua desde 2001 como professora no estado do Piauí. Atua desde 2006 como coordenadora pedagógica nas escolas da prefeitura de Teresina (PI). Participou do Curso Administração Escolar oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura no município de Teresina em 2005, com carga horária de 60 horas. Participou da Formação Continuada O Novo Ensino Médio: Novos Paradigmas para Educação no Século XXI ofertada pelo Instituto Educacional Realize em 2021, com carga horária de 40 horas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

adaptações, 44
aluno, 34
alunos, 61, 70
ambiente, 44
aprender, 66
aprendizado, 18
aprendizagem, 7, 12, 23, 29, 53, 70

C

capacitação, 57
conexões, 7
conhecimento, 48, 53
cotidiano escolar, 34
Covid-19, 4

D

desenvolver, 53
desenvolvimento, 48, 66
diálogos, 7
distância, 18, 61
docente, 57

E

educação, 12, 29, 39, 53
educação brasileira, 7
educacionais, 61
ensino, 23, 61
ensino-aprendizagem, 12, 18, 23
ensino tradicional, 23
escola, 39
essencial, 57
estudo, 70

G

gestão, 7, 48

I

importância, 57
informação, 70
interação, 70

L

LMS, 18

M

modernização, 44
mudança, 39

N

níveis educacionais, 23

O

organizações, 48

P

pedagógicas, 34
processo democrático, 34
professor-aluno, 12
professores, 29, 34, 39

R

relações humanas, 12
revolução, 66

S

Saúde, 4
Sistema de Gestão da Aprendizagem, 18
sociedade, 44

T

trabalho, 4
transformação, 29

ISBN 978-65-80476-73-2



9 786580 476732 >